

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA MÉLODIE DU GESTE À TISSER : VALORISATION DE LA CULTURE
TRADITIONNELLE MAROCAINE PAR UN RAPPROCHEMENT
AVEC L'ART ACTUEL AUPRÈS DES ADOLESCENTS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
IHSANE BOUDRIG

MARS 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie tous ceux et toutes celles qui, par leur aide et leur soutien, m'ont appuyée dans ce projet. Je tiens particulièrement à remercier ma directrice de recherche Mona Trudel, à qui j'exprime ma gratitude et ma reconnaissance pour son appui et sa générosité. Ses conseils m'ont guidée tout au long de la rédaction de cet ouvrage.

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont accueillie dès mon arrivée à l'école des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Je souhaite exprimer tout particulièrement ma gratitude à Moniques Richard, pour son encouragement et à Diane Laurier pour son soutien au début de ma maîtrise. Enfin, je remercie Chantal Dupont pour ses conseils pertinents en création et Barbara Wall pour son accueil chaleureux et sa disponibilité.

Un merci tout spécial à mon amie Patricia Boyer qui m'a aidée et encouragée tout au long de mes études à la maîtrise. Elle a généreusement donné de son temps pour m'aider à corriger ce document. Je remercie Mohamed Massoudi pour son appui lors de la réalisation du document vidéo ainsi que N.A Tilssaghani. Des gros remerciements aux participants du projet réalisé au Maroc, particulièrement les élèves de l'institution Lamrani, à Fatima Ait Amhand, Ibtissam Boudrig et à tous mes amis-es pour leur participation.

Je veux aussi exprimer ma gratitude envers ma famille. Mon père qui est ma source d'inspiration et à l'Âme de ma mère Zoubida Benfdil. Je veux souligner le soutien exceptionnel que m'ont accordé mes sœurs et mes frères, en particulier Mourad. Enfin, un gros merci à Kamar avec qui j'ai partagé mon quotidien à Montréal et qui a eu ma réussite à cœur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	vi
LISTE DES PHOTOGRAPHIES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	
1.1 Le contexte	4
1.1.1 L'enseignement des arts au Maroc	4
1.1.2 Les arts traditionnels au Maroc	6
1.2 L'énoncé de la problématique	9
1.2.1 L'origine du questionnement et la problématique	9
1.2.2 La Question et les objectifs de recherche	12
CHAPITRE 2	
LE CADRE THÉORIQUE	
2.1 Le modernisme en art et son influence sur les pratiques éducatives	14
2.1.1 Le modernisme	14
2.1.2 L'enseignement des arts dans une perspective moderniste	18
2.2 L'enseignement des arts dans un esprit d'ouverture	19
2.2.1 L'enseignement des arts et l'art contemporain	20
2.2.2 Le concept de communauté en éducation artistique	21
2.3 Les pratiques artistiques en lien avec l'espace public	25
2.3.1 La transformation de la notion de lieu et de territoire	25
2.3.2 Les interventions artistiques inscrites dans l'espace public	27
2.3.3 La mobilité et l'aspect éphémère dans l'œuvre	29
2.3.4 L'interactivité avec le spectateur et l'aspect convivial des œuvres	32
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	
3.1 L'approche de recherche qualitative	35
3.2 La recherche-action	36
3.3 Le déroulement de l'expérimentation	36
3.3.1 Les démarches préliminaires au Québec et au Maroc	36

3.4 La collecte des données	37
3.4.1 Le journal de bord	38
3.4.2 La bande vidéo	38
3.4.3 Les entrevues semi dirigées	39
3.5 L'analyse de contenu	39

CHAPITRE 4

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE AU MAROC

4.1 Les démarches préliminaires	41
4.1.1 La métaphore du tissage ou spécifiquement l'âme du tissage« Arroh »	41
4.1.2 Le contexte : l'école et le Fondouk	42
4.2 Mes expériences précédentes avec les élèves de l'institution Lamrani	42
4.3 L'expérience sur le terrain	43
4.3.1 L'objectif de l'expérimentation	43
4.3.2 La description du contexte dans lequel a eu lieu l'expérimentation	43
4.4 Le profil des participants	45
4.5 La description du travail préparatoire au Maroc	46
4.6 La description de l'activité proposée aux élèves et les objectifs visés	46
4.6.1 La description de la démarche pédagogique	46
4.6.1.1 La période d'enracinement et d'exploration dans la classe	46
4.6.1.2 La période d'exploration dans la communauté	48
4.6.1.3 La période de découverte	51
4.6.1.4 La période d'expérimentation et de réalisation en classe	53

CHAPITRE 5

L'ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Recueillir : Mettre les élèves en contact avec la communauté et modifier la perception qu'ils se font de leur culture	68
5.1.1 Recueillir : les aspects pédagogiques reliés à cette étape	70
5.1.2 Recueillir : les aspects humains reliés à cette étape	72
5.2 Apprendre : ce que les élèves ont appris sur l'art traditionnel dans la communauté et sur l'art actuel en classe	73
5.2.1 Apprendre : les aspects pédagogiques reliés à cette étape	74
5.2.2 Apprendre : les aspects humains reliés à cette étape	76
5.3 Agir: analyse du comportement des élèves face à la communauté au moment de l'exposition	77
5.3.1 Agir : les aspects pédagogiques reliés à cette étape	79
5.3.2 Agir : les aspects humains reliés à cette étape	81

CONCLUSION	82
-------------------	-----------

RÉFÉRENCES	87
-------------------	-----------

ANNEXES

1. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 90
2. AFFICHE, Marrakech, 2004 (conception et réalisation par Ihsane Boudrig) 91
3. DVD *La mélodie du geste à tisse*. 2006. Document vidéo de 24mn.

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

Photographies

1. Fragment de fil, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	
1.1 Dar El Bacha, Marrakech, 2001 (photographie par Fatima Ait Mhand)	3
4.1 Doha et l'artisan, Marrakech, 2004 (photographie par Ihsane Boudrig)	50
4.2 En classe, Marrakech, 2004 (photographie par Zineb Benis)	53
4.3 laine, Marrakech, 2004 (photographie à l'école par Viviane, Myette)	54
4.4 Outil, Marrakech, 2004 (photographie à l'école par Viviane, Myette)	55
4.5 Expérience, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	56
4.6 Iman et Rabia, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	57
4.7 Expérience, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	59
4.8 Zineb et Sara, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	60
4.9 Tapis, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	60
4.10 Discussion, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	61
5.1 Œuvre d'artisan, Marrakech, 2004 (photographie par Viviane, Myette)	66

RÉSUMÉ

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion au sujet des approches pédagogiques en enseignement des arts plastiques qui intègrent l'école à sa communauté. Cette réflexion s'est développée durant mes dix années d'enseignement des arts au Maroc et mes trois années à la maîtrise en arts visuels et médiatiques au Québec. Cet intérêt pour la communauté artistique provient d'un fort sentiment d'appartenance à une culture ancestrale riche par ses pratiques artisanales présentes dans l'espace public. Il origine également d'un désir de tisser des liens entre le milieu scolaire des adolescents et leur environnement culturel traditionnel. Je suis particulièrement soucieuse d'introduire de nouvelles pratiques artistiques dans le système scolaire marocain qui associent contemporanéité et tradition.

Dans ce mémoire, j'ai ainsi exploré les apports théoriques de la pédagogie qui établissent une connexion entre l'école et la communauté ainsi que les pratiques artistiques en lien avec l'espace public. Les auteurs consultés m'ont éclairés quant aux moyens à prendre pour emmener les adolescents à se réconcilier avec leur héritage culturel. J'ai ensuite développé et exploré une approche de l'enseignement des arts plastiques axée sur la communauté. L'expérimentation décrite dans ce mémoire a comme objectif général de développer et expérimenter une activité d'art qui favorise des liens entre la culture traditionnelle marocaine et les pratiques artistiques actuelles. La présente recherche souhaite enrichir le domaine de l'enseignement des arts plastiques en soulevant particulièrement l'importance de la dimension des relations humaines.

J'ai choisi une recherche qui s'inscrit dans un paradigme qualitatif par le biais de la recherche action. L'expérimentation s'est déroulée dans mon pays d'origine, le Maroc à l'école secondaire Lamrani, avec des élèves du niveau secondaire en avril 2004. L'analyse des données est basée sur trois approches de l'éducation artistique dans la communauté telles qu'identifiées par Theresa Marché qui s'intitulent : recueillir, apprendre et agir. Dans l'esprit de cette analyse, j'ai porté mon regard sur les actions des élèves au moment des visites dans le souk, de l'exposition et de la performance. Une mise en relation de certains points au moment de l'analyse m'a permis de soulever certains constats et d'élaborer des perspectives d'avenir. Ce mémoire est accompagné d'une bande vidéo qui relate certaines activités réalisées en classe et dans la communauté avec les élèves.

Mots-clés :

Enseignement des arts - Communauté - Art traditionnel - Art actuel - Espace public - Maroc



1. Fragment de fil, Marrakech, 2004

INTRODUCTION

À la source de cette recherche, il y a une volonté et un désir de changement tant au plan personnel que professionnel. Le questionnement inhérent à cette étude est né durant mes années d'expérience en enseignement des arts au Maroc, et se nourrit de ma pratique artistique et pédagogique ainsi que de ma formation en architecture. J'ai hérité de cette passion pour l'enseignement de mon père, un des leaders en matière de programmes d'éducation au Maroc après l'indépendance. Comme pédagogue et artiste, l'art traditionnel marocain a toujours été une source profonde d'inspiration.

De nature humaniste, je suis concernée par l'impact de l'environnement social sur des individus créateurs et je cherche à comprendre comment je pourrais mettre en valeur ma culture traditionnelle marocaine dans le contexte actuel de l'éducation. Mon expérience de travail dans le cadre scolaire, et les quelques initiatives que j'ai réalisées dans la communauté artistique dans mon pays d'origine, le Maroc, m'ont incitée à vouloir approfondir mes questionnements à ce sujet.

En me lançant dans cette recherche, j'étais animée par le désir de découvrir un milieu artistique et éducatif autre et de profiter de la richesse culturelle de Montréal. Cette richesse, je l'ai d'abord trouvée durant mes études à la maîtrise. J'ai été particulièrement intéressée par l'ouverture manifestée par de nombreux pédagogues au Québec pour l'art contemporain. La découverte de différentes activités pédagogiques inspirées de l'art actuel et qui se déroulent dans les classes de niveaux primaire et secondaire s'est avérée une grande source d'inspiration pour moi.

Stimulée par ces découvertes, j'ai pris l'initiative de saisir et d'expérimenter moi-même, de nouveaux modes de pratiques artistiques en émergence. En tant qu'artiste je me suis appropriée deux éléments qui sont des extrêmes, soit la tradition et la "contemporanéité". Pour ce faire, j'ai investi artistiquement certains espaces publics à Montréal d'abord et ensuite au Maroc.

L'espace public, dans cette démarche, est à la fois le matériel et le médium. La notion de lieu est récurrente dans ma pratique artistique, mes performances, mes interventions urbaines et mes vidéos. L'interactivité telle que je la conçois, passe d'abord, par un mouvement physique d'ouverture et de découverte de l'espace et du moment que je choisis pour intervenir dans le tissu urbain. Dans mes actions le corps devient le support de la représentation et joue le rôle de transmetteur de ma culture d'origine.

J'ai le plus grand respect pour la culture traditionnelle marocaine et il est étonnant, autant qu'attristant, pour moi de constater que ce sentiment est loin d'être partagé par mes concitoyens. Mes dix années d'enseignement des arts plastiques au secondaire m'ont amenée à m'interroger au sujet du manque de liens entre les pratiques artistiques ou artisanales dans la communauté, riche de multiples formes de cultures et de représentations, et ce qui se passe dans la classe d'art. Dans le cadre de ce projet de recherche, j'ai souhaité explorer, avec de jeunes adolescents de l'institution Lamrani à Marrakech les possibilités qu'offrent la rencontre entre la performance et l'art du tissage tel que toujours pratiqué dans les souks de Marrakech.

Au premier chapitre je traiterai en premier lieu du contexte de l'enseignement des arts au Maroc. Ensuite il sera question de la particularité des arts traditionnels au Maroc. Je ferai ensuite état de l'origine de mon questionnement, des questions et des objectifs de la recherche.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique où je présente certains auteurs qui ont traité des idées qui ont influencé les pratiques artistiques et pédagogiques dans mon pays d'origine. Dans un deuxième temps, je signalerai l'idée de communauté en éducation artistique. Je terminerai ce chapitre en décrivant les pratiques artistiques en lien avec l'espace public.

Une présentation de la méthodologie au troisième chapitre précédera la description de l'intervention pédagogique au Maroc et l'analyse des données. Je conclurai en faisant état des constats et des perspectives d'avenir issues de cette analyse.



1.2 Dar el Bacha, Marrakech, 2001

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la problématique autour de laquelle s'articule ma recherche. Il sera d'abord question du contexte de l'enseignement des arts au Maroc. J'exposerai ensuite l'origine de mon questionnement lié à mon expérience de travail comme enseignante en arts plastiques au Maroc. Enfin, je présenterai ma question ainsi que les objectifs de cette recherche.

1.1 Le contexte

1.1.1 L'enseignement des arts au Maroc

Le programme de l'enseignement secondaire des arts plastiques au Maroc est basé sur une approche européenne. Depuis leur accession à l'indépendance, les pays du Maghreb portent une attention particulière à l'actualisation des sciences de l'éducation, et notamment de l'éducation artistique. Celle-ci ayant été introduite à l'époque coloniale, les pays comme la Tunisie, l'Algérie et le Maroc se sont trouvés dans l'obligation d'assurer sa généralisation progressive, de définir ses finalités et ses objectifs et d'encourager ceux qui enseignaient les arts à se tenir au courant des innovations pédagogiques dans ce domaine.

Mohammed Aziz Chafchouni¹ (2002), chercheur en éducation artistique au Maroc, souligne que l'art au Maroc pendant une longue période s'est limité à l'enseignement de la peinture et du dessin au secondaire. Par contre, l'enseignement des arts plastiques se pratique aujourd'hui à tous les niveaux, même s'il n'est pas encore généralisé en raison de la pénurie de personnel enseignant spécialisé et du manque d'infrastructures scolaires requises.

¹ Mohammed Aziz Chafchaoui. (2002). « *L'éducation artistique dans les pays du Maghreb développement des programmes et du matériel pédagogique* ». Le présent article a été présenté pour la première fois à « Arab Regional Meeting on Artistic Education » qui a eu lieu à Amman en Jordanie.

La plage horaire prévue par le Ministère de l'éducation pour les arts est d'une heure par semaine. Au cours du deuxième cycle du primaire², l'éducation artistique comporte néanmoins quatre subdivisions dont les caractères saillants doivent ainsi devenir plus facilement perceptibles aux élèves : le dessin à partir de l'observation, la structure ornementale qui est aussi nommée les arts décoratifs, les techniques d'impression ou les arts graphiques et l'expression plastique. On sait, en effet, que l'âge scolaire correspond à une période où la personnalité de l'élève se développe de manière significative au niveau de la connaissance, des sentiments, des sens et des capacités motrices.

Pour le secondaire, la principale lacune de l'enseignement des arts plastiques se situe au niveau du matériel didactique et des ressources. La nécessité d'avoir des salles de classes spécialement aménagées et un matériel approprié pour permettre aux élèves de développer leurs aptitudes et pour les aider à prendre conscience de leur potentiel en matière d'expression est évidente. Chafchaoui, à ce propos déclare :

La réalité, comme nous l'avons vu, est que l'art est habituellement une matière facultative enseignée dans des conditions qui sont loin d'être idéales, étant donné que les écoles ne satisfont pas aux exigences minimales. En revanche, les établissements modèles du secondaire et ceux qui intègrent les arts plastiques à leurs programmes comme discipline à part entière disposent d'un nombre de salles de classes avec un aménagement adapté et d'un équipement minimal. (p, 8)

Les objectifs fondamentaux de l'éducation artistique peuvent se résumer à la formation esthétique et artistique en prenant en compte les aspects psychologiques et psychoaffectifs des élèves, tout en les préparant à la vie culturelle, sociale et économique de leur milieu. Mais dans la réalité, il en est souvent tout autrement. En effet, d'après mon expérience sur le terrain, les écoles ne répondent pas aux objectifs ministériels puisque les élèves ne semblent pas bien connaître leurs milieux culturels. Malgré les directives gouvernementales et les notes ministérielles donnant la priorité à l'épanouissement de l'élève, le manque de moyens logistiques chez les professeurs d'arts plastiques et leur méconnaissance des dernières nouveautés en la matière laissant supposer que les objectifs officiellement annoncés au

²Le deuxième cycle du primaire au Maroc correspond aux trois premières années du secondaire au Québec.

niveau des méthodes pédagogiques ne sont pas atteints. Ces méthodes pédagogiques ne peuvent évoluer que si les professeurs eux-mêmes évoluent et que s'ils acquièrent, d'une part, la maîtrise de leur sujet en matière d'enseignement, ainsi que la capacité d'engager une relation immédiate constante avec leurs élèves par le biais d'une ouverture sur leur environnement social et culturel. D'autre part, la disponibilité des outils pédagogiques me paraît indispensable. Je fais référence ici à l'utilisation des manuels présentant un réel intérêt artistique, conçus à partir de l'expérience d'artistes, de professeurs et d'experts, dont le contenu fera régulièrement l'objet d'une révision à la lumière des innovations dans ce domaine et qui consacrent un pourcentage donné de leur contenu à l'esthétique arabe, à l'art islamique et à l'artisanat d'art traditionnel.

1.1.2 Les Arts traditionnels au Maroc

Vouloir parler en profondeur des arts traditionnels au Maroc est une tâche ardue puisque le sujet est vaste. Je me limiterai donc à présenter brièvement le contexte de création traditionnel au Maroc afin de mieux comprendre le cadre dans lequel s'est déroulé mon projet de recherche.

L'art traditionnel est défini dans le Petit Robert et l'Encyclopædia Universalis de France S.A (2000), comme une production artistique qui s'inspire d'une tradition artistique sans chercher à la renouveler ou à la repenser. Il est aussi un attachement à l'héritage, aux pratiques, aux coutumes et aux manières de penser de faire ou d'agir. Les pratiques artistiques traditionnelles au Maroc, qui se caractérisent par des représentations gestuelles et sonores de la vie quotidienne, par des rituels et par des formes d'arts populaires sont en voie de disparition. Enfin, c'est une lutte continuelle contre l'oubli et l'usure du temps, pour la sauvegarde d'une mémoire et lieu de rencontre de cette mémoire, de l'imagination et du savoir-faire.

La culture peut être définie comme l'ensemble des traditions et des connaissances propres à un pays tandis que l'artisanat est considéré comme

l'ensemble des métiers exercés par des artisans. Selon la définition célèbre de Ibn Khaldoun³ (1332),

L'artisanat est l'exercice d'une action pratique émanant d'un ensemble de connaissances acquises, et l'ensemble de ces connaissances se trouve mémorisé dans l'esprit suite à l'exercice de l'action pratique qui se répète continuellement jusqu'à ce que son image soit dûment mémorisée.

La diversité de l'artisanat marocain puise sa richesse dans le fait qu'elle provient d'une accumulation d'apports des différentes populations et dynasties qui se sont succédées et qui ont régné sur ce pays. D'une part, il s'agit d'un art d'origine berbère d'une simplicité remarquable dans la mesure où les moyens d'expression de cet art se résument dans des éléments de décor comme le point, le trait, le carré et le triangle. D'autre part, il s'agit aussi d'un art arabe qui prend racine au Maroc, surtout après l'arrivée des arabes andalous, porteurs d'un art très raffiné dont les moyens d'expression sont plus développés. Cet art est caractérisé par des lignes curvilignes et des éléments de décor stylisé comme le cercle, la feuille de vigne, l'arabesque, etc. L'écrivain du livre *Maroc*, Hugot, (1972), décrit ce pays comme suit :

On dit que le Maroc était, quant aux influences révélées par son artisanat, un pont entre tous les pays de la méditerranée. Dans la mesure où le Maroc a absorbé tant de sang étranger, subit tant d'invasions, reçus tant d'inspirations diverses, qu'il a bien fallu remettre souvent en cause la nature profonde de son génie et de faire le point de ces acquisitions pour sauvegarder son originalité (p.44).

Un grand pan de l'Histoire du Maroc tient à la tradition et comprend la culture orale jusqu'à l'architecture, en passant par divers arts (enluminures, calligraphie, sculpture, tatouage), et métiers (menuiserie, ferronnerie, poterie, tissage, orfèvrerie). D'après M. Khireddine, (1998). « Une tradition qui, en se transmettant d'une génération à une autre, répond aux aspirations de chaque époque » (p.10)

Il faut dire que les composantes de la culture dans l'artisanat marocain se développent selon l'apport de l'imagination et de la sensibilité de l'artisan artiste marocain. Ses créations émanent de son vécu, de ses inspirateurs et du cumul de ses connaissances, pour agencer ou composer les différents moyens de sa

³ Ibn Khaldoun, (1332), un des plus grands historiens du monde arabo-musulman. Cet extrait provient d'une entrevue réalisée au Ministère de l'artisanat du Maroc, (Mars, 2004) auprès de Mohamed Massoudi.

façon de s'exprimer. Il n'a pas besoin souvent de connaître l'histoire, la géographie, les science ou la littérature, il lui suffit de laisser évoluer, à sa fantaisie les perspectives premières de lignes simples et d'appliquer les règles de base transmises depuis le fil des temps et ce tout en respectant ses traditions et ses croyances. C'est du moins la description de Monsieur Mohamed Massoudi⁴.

Le tissage traditionnel est un bon exemple du domaine d'expression de la culture dans l'artisanat marocain. Selon les documents officiels du ministère de la communication, le tissage fait son apparition au Maroc dès 1500 av. J.C. Depuis, l'art du textile se caractérise par une grande diversité de matériaux. Les différentes formes d'expression artisanales en textile vont du simple tissage qui pare les corps, aux objets de décoration les plus raffinés. Les textiles caractéristiques des tribus marocaines sont parmi les plus éblouissants et les plus impressionnants du continent africain. Les variations rythmiques des motifs, les vibrations des couleurs, la variété des textures et le pouvoir qu'ils dégagent les rendent uniques en leur genre.

Ces pratiques à mon sens, font partie de la vie quotidienne des passants au point que, leur incarnation passe inaperçue dans la vie de tous les jours. Dans la vieille médina de la ville de Marrakech, les pratiques de l'art et de l'artisanat dépassent les ateliers et se retrouvent plus souvent qu'autrement dans les ruelles. Les outils conçus pour ces pratiques font partie des éléments urbains qui constituent l'espace public ; ils sont disposés dans le passage où circulent les piétons et les cyclistes. C'est ainsi que l'on peut observer que le travail du tissage commence déjà par des premières procédures du traitement de la laine «don du ciel » et matière bénie et qui constitue la matière première dans le tissage traditionnel marocain.

Chez les artisans les étapes du tissage se déroulent dans les lieux publics tels les ruelles marquées par l'histoire et écrasées par les bâtisseurs. L'essentiel de leurs activités, que ce soit l'ourdissage ou la filature de la laine, se déroulent sur le seuil de leurs ateliers. De même on retrouvera, les couturiers et leurs ouvriers

⁴ Mohamed Massoudi, expert dans le domaine de l'artisanat et chef de service au sein du Ministère de l'artisanat au Maroc. Cet extrait provient d'une entrevue réalisée au Ministère de l'artisanat à Rabat au Maroc, (Mars, 2004).

dans le passage conçus pour les résidants et les touristes. C'est le cas pour tous les autres métiers artisanaux qui s'exercent dans cette ville.

Rien n'est plus extraordinaire pour l'esprit curieux et plus émouvant pour l'œil épris de riches couleurs que de visiter le souk des teintures de Fès ou de Marrakech, pour ne citer que ceux -là. Ces cuves, garnies de faïence et remplies de bains de différentes couleurs, reçoivent les lourds écheveaux de laine filée. Une fois teintes, les belles torsades de laine sont mises à sécher sur des bâtons tendus en travers de la rue, au dessus de la tête de passants. Et c'est un éblouissant spectacle que celui des rayons de soleil jouant à travers cette extraordinaire vue de tons chauds et violents. Le souk des teinturiers de Marrakech est, à juste titre, parmi les plus célèbres. (Hugot, 1972, p.44)

Dans le contexte marocain l'élève à l'occasion de découvrir la vie quotidienne des artistes artisans qui ont su créer, avec une habileté profonde et un sens exceptionnel de l'équilibre plastique, un art riche et varié. Cette communauté artisanale fait partie du trajet de la plupart des élèves, à qui j'ai enseigné dans les établissements publics. Cependant, force est de constater que les élèves traversent ce quartier sans pourtant y prêter la moindre attention.

1.2 L'énoncé de la problématique

1.2.1 L'origine du questionnement et la problématique

Le contexte où j'ai eu la chance d'étudier et d'exercer ma profession d'enseignante spécialiste en arts plastiques est la ville de Marrakech. Cette ville a gardé son originalité à travers les millénaires d'où une grande richesse et diversité, qui font sa spécificité. Sa culture, son aspect architectural, ses pratiques artisanales, son folklore et ses traditions sont autant de sujets qui peuvent captiver l'intérêt.

De nature humaniste, je suis concernée par l'impact de l'environnement social sur des individus créateurs et je cherche à comprendre comment je pourrais mettre en valeur ma culture traditionnelle marocaine dans le contexte actuel de l'éducation. Au cours de mes études, les rares sorties et visites effectuées avec

mes professeurs, que j'aurais espérée plus fréquentes dans le milieu artistique, sont restées gravées dans ma mémoire.

Pour entreprendre ma recherche, je me base principalement sur mon expérience d'enseignante et sur les observations que j'ai effectuées avec les adolescents dans le milieu scolaire marocain. Durant mes années d'enseignement, j'ai remarqué des lacunes dans l'enseignement des arts. Parmi ces difficultés, j'ai mentionné l'existence d'un contraste évident entre l'atmosphère de la classe d'art, marqué par le désintéressement des élèves relevant de la monotonie des moyens proposés, et la richesse des pratiques artistiques et artisanales présentées dans la communauté. Cette opposition est d'autant plus grande que l'éloignement des adolescents de leur culture d'origine se fait sentir. Ces derniers influencés par la culture dominante ignorent les caractéristiques et l'originalité de leur patrimoine culturel.

Il ne faut pas s'en étonner, considérant la claustration de l'école à l'égard du milieu artistique. L'isolement et le manque de contact avec l'environnement m'apparaissent comme un grave déficit de l'école marocaine. Pour avoir, par ailleurs, animée des ateliers au sein d'une association dans des lieux divers, loin du cadre de la classe, j'ai remarqué que les adolescents de ces groupes - du même âge que mes élèves - étaient plus intéressés par les activités qui répondaient aux besoins de leurs milieux de vie. Il existe ainsi un contexte défavorable, spécifique à la classe d'art régulière, qu'il importe d'examiner.

Tout d'abord, ce contexte pédagogique ne tient pas compte de la spécificité de l'enseignement des arts plastiques, faute de moyens financiers et logistiques dispensés par le système éducatif pour la discipline. Certains auteurs l'ont clairement précisé citant l'exemple de McFee et Degge⁵ (1990) :

En éducation artistique, on doit réaliser que l'environnement d'apprentissage physique et visuel nécessite du matériel pédagogique relié à la culture et au développement psychologique des apprenantes et apprenants (p.66).

⁵ Cité par L. Robichaud, (1996a). « Analyse de concepts de culture et d'art contemporain pour une approche de reconstructions ». *Canadian Review of art Education* 23 (1), p. 66.

Ensuite, j'ai constaté à plusieurs reprises le désintéressement des élèves, dû à la monotonie qui s'accroît au cours de l'année scolaire. Le programme établi par le ministère de l'Éducation nationale ne répond pas à mon avis aux besoins des professeurs et des élèves. Les contraintes liées aux horaires et aux espaces imposent des activités limitées. Ce programme ne souscrit pas à l'organisation des sorties dans les lieux culturels ou hors du contexte scolaire.

À cet effet, certaines questions s'imposent concernant la meilleure façon d'agir pour résoudre ces problèmes. Ainsi, comment peut-on solliciter la motivation des élèves et les rendre enthousiastes envers les manifestations culturelles, communautaires et artistiques de leur milieu immédiat? Comment rapprocher ces élèves du contexte social, de l'art qui les entoure et que pourtant ils ignorent?

Dans un désir de rompre avec ce désintéressement répandu, durant mes années d'enseignement au Maroc, j'ai d'abord commencé par emmener les élèves à l'extérieur de la classe, notamment chez des artistes et des artisans de la communauté à travers des visites culturelles variées (ateliers, ruelles de la Médina, musées). Ces pratiques artistiques et artisanales, présentes dans la communauté, dépassent une simple pratique d'ateliers pour rejoindre l'espace public et le trajet des passagers. Ces pratiques à mon sens, représentent des œuvres mobiles qui se renouvellent à chaque pas, et font partie de la vie quotidienne des marocains. Notons à titre d'exemple le tissage, la céramique, le travail du cuir, se pratiquant dans des souks spécialisés pour chaque activité. Mon objectif, comme enseignante, était alors de chercher simplement des activités qui peuvent rendre la vie scolaire diversifiée et plus attrayante, partant de l'environnement socioculturel des élèves, afin de relier les contenus étudiés en classe aux pratiques existantes dans la communauté.

Avec les classes du secondaire I, II, III, (7^e, 8^e, 9^e) j'ai réalisé des projets dans le cadre du programme prescrit par le ministère de l'Éducation Nationale du Maroc qui touchaient plus spécifiquement le volet des arts décoratifs. L'insuffisance des documents visuels et didactiques concernant la transmission des connaissances relatives aux arts décoratifs ainsi que l'ignorance des élèves face à leur environnement, m'ont incitée à organiser des sorties et des activités artistiques dans

les sites et les monuments historiques, pour lesquels la ville de Marrakech est célèbre. Ces lieux sont riches sur le plan artistique et enrichissent notre patrimoine.

Le premier projet intitulé les arts décoratifs a été réalisé en décembre 2000 avec les élèves du 7^e secondaire au Palais El Bacha (Monument historique). Ce dernier est l'un des bijoux de Marrakech, tout est précieux et beau. Le choix de ce lieu rejoignait les objectifs pédagogiques du cours. La motivation des élèves et leurs réalisations en classe m'ont amenée à pousser plus loin les expérimentations.

Le deuxième projet consacré à l'art rupestre au Maroc a été réalisé avec les élèves de 8^e. Ce projet a été conçu avec la collaboration des archéologues de l'association marocaine pour la protection de l'art rupestre. Le lieu choisi était le parc national pour la protection du patrimoine rupestre. L'objectif était d'initier les élèves aux gravures et au prélèvement des dessins primitifs ainsi que de les sensibiliser à la protection de ce patrimoine. J'ai animé cet atelier à titre de membre de l'association avec deux archéologues. L'interaction des élèves avec ces derniers était remarquable et l'intérêt porté pour cette activité était surprenant.

Lors des sorties, j'ai remarqué que les élèves étaient très intéressés par la découverte de leur culture et surtout lorsqu'ils pouvaient appliquer dans leur réalité quotidienne les notions théoriques apprises en classe. J'ai, de plus, constaté leur intérêt pour tout ce que l'on pouvait trouver dans les sites. La satisfaction était palpable chez les élèves pendant les sorties ainsi qu'au retour en classe. J'étais loin de me douter de toute l'influence positive que ces sorties auraient sur mes élèves. J'ai alors pu remarquer que ces interactions créaient un dynamisme au sein même du groupe ce qui rendait les adolescents plus aptes à développer leur liberté d'expression, des opinions personnelles ainsi qu'une certaine sensibilisation à leur culture traditionnelle.

Ceci m'a incitée à réfléchir sur l'importance du contact avec le milieu extérieur et son influence sur le processus de création en me conduisant à vouloir explorer et approfondir davantage cette démarche en enseignement des arts.

1.2.2 Les questions et les objectifs de recherche

Dans le cadre de ma recherche, qui tente de tisser les liens entre l'école et la communauté, je tenterai de répondre à la question suivante : ***Comment dans le contexte de l'enseignement secondaire développer un lien entre l'environnement scolaire et la communauté artistique?*** D'autres questions s'imposent à savoir : comment amener des adolescents à concilier l'héritage culturel avec une forme d'expression artistique actuelle? Finalement comment créer un syncrétisme entre la culture d'origine et la culture dominante afin de conserver davantage la richesse des traditions culturelles ancestrales?

L'objectif général de cette recherche se lit comme suit :

- **Développer et expérimenter une activité d'art qui favorise des liens entre la culture traditionnelle marocaine et les pratiques artistiques actuelles**

Pour mener à bien cette recherche j'ai identifié cinq objectifs spécifiques :

- Valoriser la culture traditionnelle marocaine en créant des liens entre l'école et la communauté.
- Associer l'artisanat traditionnel et une forme d'expression artistique contemporaine dans un projet pédagogique.
- Permettre aux élèves de découvrir la richesse de leur culture par une activité pédagogique dans le souk.
- Permettre aux artisans et artistes de transmettre et de témoigner de l'héritage de cette culture.
- Explorer le potentiel pédagogique présent dans l'espace public de la ville de Marrakech.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

D'entrée de jeux, je voudrais spécifier que cette recherche est abordée principalement sous l'angle de ma pratique comme artiste pédagogue. Elle s'articule autour d'un projet qui fait état d'une expérimentation sur terrain dans une école secondaire l'Institution Lamrani au Maroc durant l'année 2004. Le cadre théorique qui est présenté ici est succinct et se réfère à quelques auteurs dont les propos ont alimenté ma réflexion tout au long de ce projet.

L'enseignement des arts au Maroc a grandement été influencé par certains principes occidentaux propres au modernisme. Conséquemment, dans ce chapitre il sera d'abord question du modernisme et de certaines de ses caractéristiques qui ont teinté et qui teintent toujours le regard que nous portons sur l'art et sur l'enseignement de l'art dans mon pays d'origine, le Maroc. Il sera ensuite question d'un changement de perspective observé dans le domaine de l'enseignement des arts depuis les deux dernières décennies. Je conclurai ce chapitre par une présentation d'un certain nombre de pratiques artistiques actuelles, en lien avec l'espace public.

2.1 Le modernisme en art et son influence sur les pratiques éducatives

2.1.1 Le modernisme

La modernité a pris naissance avec les philosophes des Lumières et s'est concrétisée par une période d'industrialisation massive et de développement des moyens de communication. Il est bon de se rappeler que ce que l'on appelle «société moderne» est un phénomène purement occidental. Par ailleurs, le terme modernisme est utilisé pour décrire l'art et la culture occidentale des cent dernières années (Gablik, 1997). Le début du modernisme en art, est associé à la première exposition des impressionnistes en 1874 et culmine avec le travail

des artistes minimalistes et conceptuels à la fin des années soixante-dix (Clahassey, 1986).

Le modernisme se traduit par le renversement systématique des valeurs qui ont fondé les cultures traditionnelles. À cet effet, rappelons ici, que l'art dans certaines cultures, dont la marocaine, ne cadre pas nécessairement avec certains principes esthétiques occidentaux tels la création individuelle, l'originalité, la permanence de l'œuvre et la forme (Hart, 1991). Le modernisme, je l'ai déjà mentionné, a considérablement influencé la façon dont l'art est enseigné au Maroc. Dans la partie qui suit, je souhaite traiter de cinq caractéristiques propres au modernisme :

- A. L'universalisme
- B. La hiérarchie entre les différentes formes d'art
- C. Le rejet du passé
- D. Le formalisme
- E. Le rôle de l'artiste
- F. L'appropriation des qualités formelles de l'art qui vient d'ailleurs

A. L'universalisme

L'universalisme est fréquemment associé au modernisme. Selon le Petit Robert, l'universalisme est une doctrine qui considère la réalité comme un tout unique dont dépendent les individus. De façon plus récente, de nombreux auteurs-es remettent en question cette vision ethnocentrique du monde. À ce sujet, Pourtois et Desmet (1997), soulignent que le monde moderne occidental «...ne représente donc qu'un modèle parmi tant d'autres, et pourtant nous avons trop tendance à croire qu'il est non seulement différent, mais encore supérieur à tout ce qui a précédé.» (p.15). L'universalisme en art, «...consiste à appliquer universellement l'esthétique traditionnelle occidentale comme standard qui sert de point de comparaison pour toutes les autres formes d'art.» (Doherty, 1988; Richmond, 1989)⁶.

⁶Cité par L. Hart. Richmond, S. 1988. « Once Again, ART Education, Politics and Aesthetic Perspective » *Canadian Review of Art Education*, 16 (2), p. 119-128.

De plus, « ...les productions qui ne cadrent pas avec cette esthétique unique sont rejetées ou ne sont pas considérées comme de l'art.» (Cliford, 1988)⁷. C'est ainsi qu'on dira que l'on peut comprendre ou apprécier des œuvres d'art, quelque soit leur provenance, à partir de critères occidentaux ou encore porter un jugement sur des façons d'être et de faire dans d'autres cultures. Or, l'art existe dans tous les pays, dans toutes les cultures mais se présente différemment en raison de situations sociales, religieuses et géographiques.

B. La hiérarchie entre les différentes formes d'art

Une autre des caractéristiques du modernisme est la hiérarchie entre les différentes formes d'expression artistique. C'est ainsi que le modernisme fait presque exclusivement référence à des formes d'expression artistiques dites du domaine du Grand Art (peinture, sculpture et gravure) au détriment de formes d'art traditionnelles ou de nature artisanale. À cet effet, l'auteur Roger Clark (1996)⁸, ira même jusqu'à dire que le modernisme se traduit par un certain dédain pour l'art populaire et surtout par une non prise en compte de l'art non occidental. Il va sans dire que ces deux derniers points sont essentiels quand au peu de reconnaissance, dans la pensée moderne, pour des formes d'expression artistiques et culturelles, telles l'orfèvrerie, l'art corporel, la poterie ou le tissage.

C. Le rejet du passé

Le rejet du passé implique pour les artistes modernes que la tradition n'est plus une source d'inspiration. Ces derniers s'éloignent des préoccupations liées au monde qui les entoure, pour se tourner vers l'art pour l'art. L'art n'est plus considéré en regard de sa fonction ou de son rôle social dans une communauté mais en fonction de l'esthétique de l'œuvre comme telle.

⁷ Cité par L. Hart (1990). Cliford, Fiedler, *L What Was Literature? Class, Culture and Mass Society*, New York, Simon et Shuster, 1982.

⁸ Cité par M. Richard, (1998). Clark, R. (1997). dans *Les arts plastiques à l'école. Diversity and Difference in Art Education*. Journal, 28(1).

Avec l'abstraction surgit non seulement une esthétique inédite mais aussi une nouvelle conception des «raisons d'être» de l'art en général. Le modernisme voit le salut de l'art dans son autonomie. L'expérience esthétique constitue une fin en soi suffisante. Pour garder son autonomie, l'art doit rester pur et se tenir à distance du monde. Gablik (1997, p.23)

En somme, pour que l'art soit reconnu comme du grand Art, il est préférable que l'artiste s'éloigne de la tradition et du passé. Ce dernier est centré sur lui-même et ne conçoit plus l'héritage du passé comme un moyen de progresser.

D. Le formalisme

L'art de la première moitié du XX siècle a vu peu à peu l'abstraction remplacer la représentation de la nature (Clahassey, 1986). La beauté de la forme, les variations de la ligne, l'harmonie des couleurs, l'équilibre dans la composition sont considérés comme des principes de base universels pour évaluer l'art. Woolcott (1994), constate que ces préoccupations pour la forme éloignèrent les artistes des préoccupations plus sociales et politiques. Notons aussi, que le formalisme s'accompagne dans certains cas d'une hyper valorisation de l'expression de l'individu artiste qui exprime ses sentiments face au monde ainsi que par une mise au rancart du contenu narratif.

E. L'artiste moderne

Moniques, Richard (1994), décrit l'artiste moderne, comme un génie isolé, recherchant l'originalité et la nouveauté, qui crée un art authentique de façon autonome. L'artiste est également présenté comme un individu créateur inspiré par une muse personnelle et par des œuvres et dont l'évaluation se fait à partir de critères formels bien établis (Hart, 1991). Finalement, on peut décrire l'artiste moderne, d'après Gablik, en disant qu'il est blanc, mâle, hétérosexuel et occidental. Il s'élève au-dessus de la mêlée par ses qualités exceptionnelles et par la force de son génie créateur.

On touche ici au cœur de la carence moderniste : enfermé dans l'expression de soi, l'artiste n'a plus qu'à se replier sur sa vie intérieure, car il n'a aucun exemple à suivre, aucune autorité sur laquelle s'appuyer, aucune discipline pour le soutenir. Gablik (p.154).

Toutefois, la valeur absolue accordée à l'artiste, entraîne une attitude négative à l'égard de la société, et une conception de la culture coupée de son contexte.

F. L'appropriation des qualités formelles de l'art qui vient d'ailleurs

L'engouement pour l'Orientalisme se fait sentir en Occident à la fin du XIXe siècle. En art l'Orientalisme est un genre pictural et littéraire qui décrit des paysages, des scènes et des personnages de l'Afrique du nord et du Moyen-Orient. Ses thèmes principaux portent sur la vie quotidienne, la lumière et l'exotisme. Ce courant a été critiqué pour sa vision idyllique, romantique et souvent erronée des cultures africaines et orientales. Jean-Hubert Martin (1997), l'un des tenants de la pensée postcoloniale remarque que cette approche exige de connaître des cultures entières avec leur propre système de référence. Comme en le verra ultérieurement en enseignement des arts, une telle position implique que l'œuvre soit appréhendée en regard du contexte dans lequel elle a été créée, de sa fonction ainsi que de sa valeur symbolique.

Dans le même ordre d'idée, notons que certains-es artistes modernes dont Modigliani, Picasso et Matisse se sont particulièrement intéressés à «l'art nègre» dans la première partie du XXe siècle. Ces derniers, selon Robert Farris Thompson (1997), trouvèrent simplement un antidote à l'uniformité artistique occidentale en s'inspirant de la puissance expressive des traditions visuelles propres aux arts africains ou autres. En réalité, ces artistes n'ont fait que s'approprier les qualités formelles de ces objets culturels sans se soucier de leur valeur sacrée.

2.1.2 Enseignement des arts dans une perspective moderniste

Comme je l'ai mentionné au début de ce chapitre, la façon dont l'art est enseigné dans la plupart des pays occidentaux et plus spécifiquement au Maroc a été grandement influencée par certains principes modernistes. Je voudrais ici traiter des deux points suivants qui m'apparaissent les plus représentatifs quant à l'enseignement de l'art tel que je l'ai connu au Maroc :

- A. L'éloignement de la culture traditionnelle
- B. Le formalisme

A. L'éloignement de la culture d'origine

L'un des premiers principes dans l'influence moderniste sur l'enseignement des arts, est l'éloignement de la culture locale. L'école dans la pensée moderne est donc un lieu de rupture avec le milieu d'origine, et ce dans l'objectif, de transmettre une culture jugée universelle. De plus, la qualité de l'expression créative de l'enfant, pendant longtemps a été jugée principalement en fonction de son authenticité. Dans cette perspective, les enfants n'ont pas à puiser dans la tradition artistique de la culture dans laquelle ils vivent mais plutôt dans leurs ressources intérieures ainsi que dans leur imaginaire. On peut observer ce phénomène également dans des pays tel le Maroc.

B. Le formalisme

Enseigner les éléments du langage plastique fait partie depuis longtemps de l'enseignement de l'art. Par ailleurs, une trop grande emphase sur les éléments du langage plastique (lignes, formes, couleurs) fait en sorte que les projets d'art s'éloignent de l'objectif de signification. Woolcott (1994), constate que les théories formalistes et les pratiques qui caractérisent la période moderne sont encore les plus populaires en enseignement des arts. Dans cette perspective, l'art à l'école donne la primauté à l'apprentissage de techniques et de notions de langage plastique au détriment de questions identitaires, environnementales ou sociales qui pourraient avoir un quelconque intérêt pour les élèves.

2.2 L'enseignement des arts dans un esprit d'ouverture

Une nouvelle façon de percevoir l'art et l'enseignement des arts est associée à la pensée postmoderne. Toutefois, vouloir cerner la question du postmodernisme dans toute sa complexité, demeure une tâche ardue. La pensée postmoderne remet en question les principes qui avaient fait les heures de gloire du modernisme depuis la seconde moitié du XIXe siècle. Jean-François Lyotard (1979)⁹, décrit la condition postmoderne comme étant « ... reliée à la fin des

⁹ Cité par M. Richard, (1998). J.-F. Lyotard, (1979) dans *Les arts plastiques à l'école. La condition postmoderne*. Paris : les Éditions de Minuit.

grands récits des experts et à la remise en question de la notion de Vérité unique, pour prôner la pluralité des petits récits de vérités relatives » (p. 23).

On constate à partir des années quatre-vingt, tant dans le champ de l'art que dans celui de l'éducation, un éclatement des valeurs qui caractérise cette fin de siècle et qui caractérise la pensée postmoderne. À cet effet, différentes voix se sont élevées pour remettre en question les principes modernistes énoncés ultérieurement. Cette remise en question se traduit dans la pratique de l'art par plusieurs changements.

[...] à partir des années 70, l'art a été l'objet de transformations majeures allant jusqu'à une redéfinition de ses méthodes et intentions. Ces transformations se sont manifestées par le choix des matériaux et l'utilisation de différentes technologies. Elles ébranlèrent les idées que nous nous faisons de l'art, de la notion de création individuelle, de l'originalité, de la permanence, de la relation entre l'œuvre et le spectateur et de la finalité de l'œuvre. Avec le post-modernisme, on a assisté non seulement au décloisonnement des différentes disciplines artistiques mais à leur ouverture sur différents styles et tendances qui ont réduit les distinctions entre les arts dits nobles, les arts traditionnels et la culture de masse. (Trudel, 1995, p. 34).

Ces transformations dans les pratiques artistiques trouvent leur écho dans le domaine de l'enseignement de l'art. Je traiterai ici de deux aspects qui me semblent les plus appropriés pour ma recherche soit :

- L'enseignement des arts et l'art contemporain
- Les liens entre l'enseignement des arts et la communauté

2.2.1 L'enseignement des arts et l'art contemporain

Les relations entre l'art contemporain et l'éducation artistique connaissent un développement remarquable depuis quelques années. Les initiatives de quelques enseignants permettent d'affirmer que l'art contemporain peut occuper une place importante dans l'enseignement puisqu'il permet, par le biais des œuvres ou des événements artistiques, de faire avancer la discipline des arts et de situer les enseignants des arts au niveau des enjeux sociaux et culturels. Ainsi on verra apparaître des projets pédagogiques, qui comme le constatent Moniques Richard et Suzanne Lemerise (1998), font état d'un décloisonnement

et d'une ouverture propres aux pratiques artistiques contemporaines. Les projets pédagogiques recensés par les deux auteures, mettent en évidence une coupure claire avec les principes propres au modernisme. Jaques-Albert Wallot (1998), dans le même ouvrage décrit des productions d'arts qui témoignent de ce changement.

[...] Ces projets mettent en évidence les oppositions image collective/image individuelle, image éphémère/image permanente, processus/résultat, emprunts formels/image authentique, images empruntant à l'art savant/images empruntant en même temps à la culture de masse. L'importance accordée au sens plutôt qu'à la seule compréhension des notions plastiques et la force des symboles utilisés témoignent d'une grande capacité réflexive tant chez nos étudiants que chez les élèves à qui ils ont enseigné (p. 341).

L'éducation artistique postmoderne est d'abord pluraliste souligne Christine Faucher (2001), car elle ouvre la porte non pas à la culture mais aux cultures qu'elles soient populaires, de masse, traditionnelles, territoriales, etc. En effet, on peut constater que le multiculturalisme en éducation artistique s'éloigne du modernisme, car il fait éclater les notions de territoire occidental. Cette nouvelle perspective accueille les différentes pratiques artistiques et les multiples modes d'enseignement issus de partout au monde.

La position pluraliste se fonde sur de nombreuses études des systèmes artistiques qui démontrent que les dimensions importantes de la compréhension reste inaccessibles si on ne prend pas en considération le contexte culturel de l'art.

Le pluralisme se définirait selon Lynn M. Hart (1991), « ... par un changement de paradigme où chaque forme d'art a sa propre esthétique interne qu'il faut évaluer à partir de ses propres standards » (p.383). Il n'y a donc pas une seule esthétique universelle qui s'applique à toutes les formes d'art « Les traditions artistiques sont multiples et comportent des systèmes esthétiques distincts ainsi que des productions artistiques distinctes ». (ibid.)

2.2.2 Le concept de communauté en éducation artistique

La question des liens entre l'éducation artistique et la communauté est d'actualité, comme en témoigne un intérêt naissant pour les traditions locales et

un retour sur le passé. L'artiste pédagogue originaire du Nouveau-Brunswick, Lise Robichaud (1996), tente de nous démontrer que l'enseignement des arts visuels doit s'adapter aux besoins du milieu où il se pratique. Selon l'auteure, «...il serait important d'enseigner les arts visuels dans le but de comprendre l'expression artistique contemporaine dans sa culture et dans celles des différents groupes culturels». (p,1).

L'auteure américaine et chercheuse en éducation artistique Theresa Marché (1998), s'est aussi intéressée aux liens entre l'enseignement des arts et la communauté. Pour Marché, la communauté est un concept qui n'est pas n'est ni simple ni singulier. « Le terme de communauté peut, en un sens, faire référence à un ensemble d'élèves, d'enseignants, d'administrateurs et de membres du personnel de soutien directement impliqués dans le processus d'éducation. » (p. 1). Marché, fait aussi référence à l'environnement local comme ce qui existe au-delà des murs de l'école, et qui se découvre en regardant vers l'extérieur.

Marché, dans l'étude *Project ARTS*, (1998) au Nouveau-Mexique et en Caroline du Sud, a constaté que les enseignants-es font généralement référence à une culture très proche de la culture "dominante", c'est-à-dire, de l'héritage de l'Europe occidentale. Le projet proposé par Marché, a permis aux enseignants de prendre en compte la culture environnante. La chercheuse a noté que les enseignants et le personnel de l'école se sont sentis rapidement dans une impasse parce qu'ils/elles avaient l'impression de ne pas avoir de culture. En somme, la culture environnante était invisible aux yeux de ces personnes. Marché démontre l'efficacité d'une approche en éducation artistique centrée sur la communauté, pour aller vers un multiculturalisme qui inclut sa propre culture. En se sens, c'est une approche profonde, engageante et pertinente.

- **Trois approches de l'enseignement des arts dans la communauté**

Theresa Marché, identifie trois types d'approches et d'orientations de l'enseignement des arts dans la communauté. On peut les résumer par les expressions suivantes :

- A) Recueillir (*Taking from*)
- B) Apprendre (*Learning about*)
- C) Agir (*Acting upon*)

Dans le premier modèle, le rôle de *chasseur-cueilleur* est donné en exemple par London (1994)¹⁰ qui pousse les élèves et les enseignants à sortir de la classe pour découvrir et vivre la réalité du monde de façon directe. À partir de cette approche, la question principale qui se pose est : « Qu'est-ce qu'on peut trouver à l'extérieur? »

Le second modèle est celui du détective. Dans ce rôle, l'élève explore le contexte historique et humain de sa propre communauté, ses expressions artistiques, ses occupations et ses célébrations. Cette approche, profondément contextualisée, est aux sources de l'éducation multiculturelle. « Elle ouvre les paramètres traditionnels des beaux-arts pour célébrer la diversité par l'intermédiaire d'une grande variété de formes d'art, y compris l'artisanat local et les arts appliqués » (Katter, 1995)¹¹.

Le troisième rôle est celui d'activiste social. Dans cette approche, l'élève devient un activiste social et un planificateur communautaire qui agit, à la fois, sur son environnement humain et naturel (Blandy & Hoffman, 1993; Marschalek, 1989)¹². Dans cette approche, la communauté/environnement devient le contexte d'apprentissage, alors que les élèves sont invités à développer un sentiment d'appartenance et de responsabilité.

Lors de ces expériences, Marché a pu reconnaître que les projets multidisciplinaires se sont révélés pour leur part, les instruments les plus efficaces pour initier l'engagement des élèves dans la communauté interne de l'école. Ces projets, d'après les écrits de Marché, comportaient des buts réalisables à court terme et des processus de prises de décisions conjointes qui permettaient l'interdépendance et l'implication.

En conclusion, cette étude a eu comme impact, au Nouveau-Mexique et en Caroline du Sud, de favoriser une plus grande reconnaissance et inclusion presque immédiate de l'héritage culturel dans les écoles. Les portées du *Project*

¹⁰ Cité par Theresa Marché. (2000) (p. 8), P. London, (1994). *Step Outside : Community-Based Art Education*. Portsmouth (NH) : Heinemann, k (p. 128).

¹¹ Cité par Theresa Marché., (2000).(Katter. 1995), « Toward an art education of place ». *Art Education*, 35 (1), 22-33.

¹² Cité par Theresa Marché.(2000) (Blandy & Hoffman. Marshalek, 1989). « A new approach to curriculum development in environmental design. » *Art Education*, 42 (4), 8-17.1

ARTS ont été encore plus grands sur les sites indiens, là où la culture locale était au départ invisible ou reniée de façon catégorique.

À l'intérieur de ce programme d'art basé sur la communauté, les élèves et les enseignants ont progressé à l'intérieur d'un processus de découverte et d'appropriation de leurs héritages locaux. La reconnaissance est venue quand les œuvres furent présentées au public. Les membres aînés de la communauté étaient fiers de voir leurs histoires et habiletés honorées. Les jeunes parents étaient surpris de voir qu'ils étaient passés complètement à côté de l'histoire des villes dans lesquelles ils avaient passé leurs vies.

Traiter d'une culture comme un tout monolithique, ajoute Marché, a aussi pour résultat une invisibilité culturelle qui nie la possibilité de variations locales. Une telle invisibilité culturelle prive les élèves de tout héritage, en les empêchant de connaître et de comprendre des aspects importants de leurs vies, fermant la porte à toute possibilité d'appréciation réelle, non seulement des différences, mais aussi pour des similitudes qu'on trouve dans les traditions culturelles.

Les résultats du travail du *Project ARTS* indiquent qu'une éducation artistique basée sur la communauté, est un outil valable si on veut amener les enseignants et les élèves vers une approche aux questions multiculturelles qui incluent leur propre culture. Les résultats étonnants d'un tel programme m'a démontré encore plus l'importance d'une approche éducative axée sur la communauté. London (ibid.) soutient d'ailleurs que :

L'éducation artistique basée sur la communauté permet de révéler les aspects invisibles d'une communauté, voir sa particularité. De plus, de recréer des liens et une grande cohésion par des relations plus étroites entre l'école et les habitant proche et permet d'enrichir la qualité de vie de la communauté.

Les principes modernistes énoncés au début de ce chapitre ont donc perdu de leur éclat avec l'avènement de la pensée postmoderne. Ce changement a donné naissance à des pratiques artistiques ouvertes sur l'espace public. Ces pratiques en liens avec la communauté et avec les lieux hors les murs, feront l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

2.3 Les pratiques artistiques en lien avec l'espace public

Cette partie vise à mieux cerner les problématiques actuelles en arts visuels qui sont en relation avec l'art et le public. Ces problématiques viennent, en effet, questionner les limites traditionnelles de l'enseignement des arts et visent un élargissement du cadre dans le prolongement des pratiques s'appropriant l'espace public, plus distinctement, l'intervention urbaine et la performance. Ces nouvelles pratiques artistiques correspondent, en outre, à mes intérêts personnels comme artiste et comme pédagogue. L'art public peut prendre plusieurs formes. Dans les pages qui suivent j'aborderai les quatre points suivants :

- La transformation de la notion de lieu et de territoire
- Les interventions artistiques inscrites dans l'espace public
- La mobilité et l'aspect éphémère dans l'œuvre
- La notion d'interactivité avec le spectateur et l'aspect convivial que peut prendre l'œuvre.

2.3.1 Transformation de la notion de lieu et de territoire

Les pratiques artistiques actuelles qui s'intéressent ou qui prennent l'espace public comme espace d'intervention sont devenues plus courantes en occident ces dernières décennies. Le postmodernisme en art a vu naître un éclatement des moyens, des pratiques artistiques et des lieux qui les accueillent. Au cours des dernières années, plusieurs artistes sont intervenus dans l'espace public de la ville, tout en échappant aux conventions des pratiques d'art traditionnel et institutionnel. Les premiers happenings, performances et interventions par des groupes plus anciens tels Fluxus et les situationnistes ont donné naissance à des pratiques variées qui se produisent dans l'espace urbain. L'espace urbain, selon l'historien d'art Paul Arden (2001), permet à certains artistes d'échapper aux carcans des institutions et de s'emparer librement de la ville. Comme l'auteur le remarque : « Ce type d'art pose, plus que d'autre, la question du lieu de l'art et de la relation au public, tandis que la ville devient un espace à la fois problématisé et « augmenté » par la création artistique » (p. 44).

Dès le début du XXe siècle, de nombreux artistes rejettent en bloc les formes traditionnelles de représentation et désertent les lieux institutionnels pour immerger dans l'ordre des choses concrètes. La réalité devient une préoccupation première, qui a pour conséquence une refonte du « monde de l'art », de la galerie au musée, du marché de l'art au concept d'art lui-même. Dennis Oppenheim (1969) considère aussi qu'une des fonctions de l'engagement de l'artiste, est justement de repousser les limites traditionnelles. Il souhaite explorer un aspect nouveau du rapport entre l'œuvre d'art et sa fonction dans la société.

L'émancipation de l'artiste, acquise à compter du XIXe siècle, c'est aussi l'émancipation des pratiques artistiques, en particulier dans le sens d'un art plus ostensiblement "contextuel". Recourant à l'intervention directe, l'expression ne se suffit plus de représenter mais se veut active, projetée jusque dans le corps même de la vie politique, la cité. Cette mutation pratique n'est pas sans conséquence. Outre que l'artiste agit dorénavant sur le terrain de la réalité, il s'implique à présent à l'intérieur d'un périmètre qui est aussi celui, en direct, de la politique. Oppenheim (1999. p. 44)¹³

D'après l'historienne de l'art et commissaire indépendante Marie Fraser (2003), les artistes ont empruntés dans leurs interventions artistiques la mobilité de la performance, s'appropriant les lieux publics comme « voies de communication ». Les lieux transitoires, tels la rue et les métros, sont pris d'assaut par les artistes. Ils viennent témoigner d'une « ouverture » et d'une « présence » ainsi que d'une intégration des territoires publics comme lieux d'expression de l'art.

Être dans la rue, agir dans les lieux urbains ou sur la place publique, permet de mesurer à quel point la mobilité est porteuse d'une potentialité poétique autant que d'un engagement. Poétique, parce que le geste de l'artiste transforme l'expérience urbaine et quotidienne en une expérience artistique, parce qu'il touche autant l'intimité la plus profonde qu'à l'espace social. Engagé, parce qu'il témoigne simultanément d'une confrontation avec la réalité, plus qu'une simple stratégie d'infiltration, et d'une volonté de rencontre avec l'autre. Cette double proximité déstabilise la frontière entre public et privé pour leur donner une dimension humaine plus engageante. Fraser (2003. p. 5)

¹³ Cité par Christophe Domino (1999). Dennis Oppenheim, (1969). C. Domino, *A ciel ouvert*, Paris, éditions Scala. p. 48.

Marie Fraser décrit aussi ses pratiques artistiques comme procédant à une transformation en profondeur de la notion de lieu, des frontières et d'espaces géographiques, en même temps que redéfinissant les territoires établis de l'art, le rôle de l'artiste et de l'objet.

2.3.2 Les interventions artistiques inscrites dans l'espace public

Paul Ardenne (2001), considère l'intervention urbaine comme une des formes d'art du XXe siècle les plus significatives. « Par intervention, on entendra tout à la fois l'action consistant pour l'artiste à se projeter dans l'espace public, une volonté d'implication et le recours au principe d'une esthétique de l'irruption. D'un même tenant, l'intervention fait de l'artiste un acteur social et un perturbateur. » (p.37). L'intervention naît avec les avant-gardes du début du XXe siècle. Elle est le résultat d'un déplacement radical du lieu ordinaire du travail artistique. Unissant création et spectacle, *le dehors* est requis, chez Arden, comme lieu « naturel » de l'art, milieu où s'abolit la distance physique et symbolique entre l'œuvre et son spectateur et où l'esthétique de la représentation cède le pas à celle de la présentation. L'auteur soulève aussi la différence entre art du dehors et art du dedans, et ajoute qu'avant les années 60 « diverses formes de présence artistique *au dehors* dessinent ainsi le profil d'un artiste nouveau, spécialisé dans le maniement de l'effet direct, expert en manipulation publique et apôtre d'une culture de l'impact » (p. 35). Avec les années 90, poursuit Ardenne, on voit que l'œuvre d'art se déplace dans le territoire.

Ce recours à l'œuvre d'art en déplacement démontre deux choses. D'une part, que le lieu de l'art s'est perdu ou, du moins, qu'il se délocalise en continu, devenu un lieu introuvable. D'autre part, que l'œuvre même n'adhère pas à un lieu précis et désigné mais, au contraire, reflète la condition nomade de l'individu contemporain, un être qualifié par ses mouvements professionnels, ses voyages, ses déplacements pendulaires. (p.37)

Selon Fraser (2003), la nature éphémère des interventions vient mettre l'accent sur le nomadisme de l'œuvre en perpétuelle mouvance entre différents lieux. On fait ainsi valoir « un processus où le quotidien, l'aléatoire, les rencontres accidentelles deviennent les composantes de l'œuvre ». Elle ajoute que cette

mobilité, permettant une adaptation des interventions selon les clientèles, vise à créer une action dans un esprit plus intimiste.

Le geste possède plusieurs propriétés qui le rapprochent des interventions artistiques, dont celles de prendre forme dans les lieux publics et urbains et de travailler l'espace-temps très particulier de la rencontre conjointement avec la réalité quotidienne et les gens. C'est d'ailleurs d'une manière presque naturelle qu'il figure le mouvement et la mobilité. Cette dynamique cherche ici, à travers chaque projet d'artiste, à trouver prise sur le réel en se concrétisant dans le rapport à l'autre et au monde. (Fraser , 2003. p.5)

L'exemple de l'artiste montréalaise Devora Neumark, qui depuis les années 90, réalise des performances et des interventions interdisciplinaires en milieu urbain, interrogeant les sphères publique et communautaire, vient mettre l'accent sur la notion de processus. Son travail se veut une remise en question des systèmes de représentation et de pouvoir, à travers les transformations historiques, les rituels et la construction de la mémoire. Ses œuvres se caractérisent par leur relation directe avec le public et leur insertion dans des communautés.

Les performances récentes de Devora Neumark, qui se distinguent par leur relation avec le public et leur insertion dans des lieux urbains, s'offrent d'après Fraser, comme une forme d'engagement politique et comme une volonté de donner sens à la communauté. Le travail de cette artiste rejoint, sur plusieurs aspects, la pensée de Walter Benjamin et la notion d'espace public qui un espace de pluralité, d'échange de paroles et d'expériences. Ses performances mettent en jeu, en effet, les identités multiples de la ville et une fragmentation de l'espace public qui ne répondent plus à une conception idéale, anonyme et universelle de l'espace urbain et des individus qui le composent. Devora Neumark donne plutôt à la place publique sa réalité de pluralité, où l'échange de paroles et d'expériences quotidiennes devient la manifestation et la reconnaissance de l'altérité. L'artiste choisit des espaces publics qui sont des lieux de passage. Ses idées se fondent sur un partage d'expériences et sur des échanges entre individus. En plus, Devora Neumark intervient de façon modérée, en introduisant des gestes de la vie quotidienne dans l'espace public.

Ses interventions récentes, se sont déroulées à différents endroits dans la ville de Montréal au cours des cinq dernière années, *S(us)taining* (1996), *Présence*

(1997) est l'une performance où l'artiste, en transit à travers la ville, voyage dans différents lieux et quartiers de Montréal marqués d'une expérience personnelle et caractérisée par la présence des gens dans leur quotidien. Assise sur une chaise de bois, Devora Neumark se fabrique un vêtement au point de crochet qui, partant du « kippot ou yarmulkas », capuche, qui prend progressivement une forme jusqu'à recouvrir entièrement son corps.

L'art de la conversation (2000), est l'une des œuvres où Devora Neumark met en place un double processus. En même temps que l'artiste se situe là où tout le monde est étranger, en occupant des lieux de transit et de passage à travers la ville, elle fonde l'idée de communauté sur un processus de communication et sur l'altérité par l'introduction de "valeurs" individuelles et privées dans l'espace public.

Nous avons fait un survol des concepts attachés à la pratique de l'intervention urbaine. L'exemple d'artistes tels Neumark vient souligner l'importance du processus et du rituel dans ce type de création.

2.3.3 La mobilité et l'aspect éphémère dans l'œuvre

Dire intervention c'est dire mobilité, traduit comme caractère de ce qui peut se mouvoir ou être mû. Comme l'explique Paul Ardenne (2002) « la mobilité remet en cause le sens et la nature de l'art, *l'art est devenue flexible, portable et nomade*, elle permet une sortie de l'œuvre hors de ses limites pour engager le geste et l'intervention de l'artiste » (p. 44). La mobilité, selon (Fraser, 2003), implique du mouvement. « Se déplacer c'est franchir et l'espace et le temps dans une dynamique où l'œuvre reste toujours en processus de création et ne s'accomplit jamais entièrement. » (p.6).

Thierry Davila, dans son livre, *Marcher Créer* (2002), présente un essai sur notre rapport à la déambulation dans l'espace-temps d'aujourd'hui et ses répercussion à travers l'œuvre d'art. Pour citer quelques exemples des années 1960, Davila ajoute, qu'en effet un certain nombre d'artistes ont fait du déplacement le moyen privilégié de la création. L'artiste britannique Richard Long se déplace dans les paysages en laissant des traces de ses marches. Ces traces prennent la forme d'empreintes au sol du passage répété des pas, des dispositifs, des moyens

(matériaux, outils) trouvés sur place, des constructions réalisées sur les sites traversés et abandonnés après qu'une prise de vue en est faite. Chaque marche génère ainsi une œuvre et est l'occasion d'une création, d'une revisitation du paysage. Hamish Fulton (2002), considère qu'il ne peut pas y avoir de travail artistique sans marche, « *no walk, no work* » proclame-t-il ! Cet artiste fait de la mobilité le seul ferment de son œuvre qui peut prendre la forme de photos. Davila écrit, « À chaque fois c'est bien marcher qui devient un synonyme de créer. Mais si ces artistes investissent la nature, le paysage, les marcheurs plus contemporains font de la ville - et de la mégapole tout particulièrement - le théâtre exclusif de leurs périples. » (p. 18).

D'après Davila, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, on voit apparaître des marcheurs, des piétons qui ont développé dans des territoires urbains des dérives, des flâneries, des déplacements à partir desquels ils ont élaboré un ensemble d'œuvres. Et c'est bien, selon elle, l'utilisation de la mobilité comme outil autonome d'exploration qui inspire les créations artistiques les plus récentes.

Les marcheurs actuels selon Davila ne sont donc pas sans histoire. Ils transforment cet héritage pour l'amener ailleurs, « c'est-à-dire vers des pratiques plus largement liées à la mégapole contemporaine, à sa vitesse d'accélération et de circulation » (p. 22). Ainsi la circulation devient ici l'autre nom d'une condition contemporaine dont ils sont poétiquement les explorateurs. « Cela signifie notamment que le corps mobile, celui du flâneur, est plus que jamais aujourd'hui le substrat de la mobilité dans l'art, sa véritable incarnation » (p. 44). L'histoire de la mobilité dans l'art, ajoute Davila, passe de l'illustration allégorique du mouvement à son utilisation directe comme outil d'expérience, de mise à l'épreuve du réel, d'expérimentation du réel. Elle cite :

Pour le marcheur actuel, la ville est le théâtre d'opération par excellence, un territoire ouvert qui propose ses avenues, ses quartiers et ses collages architecturaux comme étant les terrains à explorer dans lesquels l'improvisation du geste, d'actions, d'interventions, dans lesquelles les œuvres peuvent avoir lieu : des mouvements, des circulations, des déplacements utilisés comme processus de mise en forme. (ibid., p, 44)

L'auteure insiste pour dire que sur la base de la rencontre, du partage et même parfois du don, le geste transforme la fonction de l'objet au point de l'inscrire et de l'emporter dans sa mouvance et sa mobilité.

Le geste, selon Fraser modifie le rôle de l'objet et de sa réception en fonction d'un déplacement de l'engagement de l'artiste et du public.

Même si on peut le tenir dans sa main, l'objet n'est plus quelque chose de fixe. En le prenant avec soi, chaque individu peut potentiellement l'investir et le modifier à son tour. Il reste inachevé, s'inscrivant dans une sorte de circulation où s'accumulent des traces et des témoignages. (p. 6)

Dans plusieurs cas, l'objet est même la garantie que le geste demeure actif, toujours vivant et potentiellement réactif dans un autre espace, réactualisé dans un temps présent. C'est pourquoi le geste peut aussi porteur d'une réflexion sur le temps et figurer la durée et la mémoire.

L'aspect éphémère est aussi l'une des caractéristiques de l'œuvre mobile dans l'espace public. Comme mentionné précédemment, la nature éphémère des interventions correspond à ce cadre de référence qui les englobe et accentue l'aspect nomade du projet, n'étant pas rattaché à un lieu fixe d'exposition. Le sens de l'expérience artistique prend à son tour une signification particulière à travers le geste, ne se limitant plus à la présence de l'objet et à son observation.

On dit souvent que les pratiques artistiques se rapprochant de la performance et de l'intervention tendent vers sa disparition. Mais si l'objet semble parfois s'effacer au profit d'une action, c'est pour jouer plus efficacement dans l'espace paradoxal et complexe de la méditation, d'un mouvement vers l'autre et vers le monde. (Fraser, 2003).

La notion de temps dans l'œuvre et également traitée par l'écrivaine Christine Buci-Glucksman dans ses écrits sur l'esthétique de l'éphémère (2003). L'éphémère selon Buci-Glucksman, est devenu une dimension de l'existence humaine à l'époque de la mondialisation. L'éphémère constitue en quelque sorte le point de départ de cette esthétique qui prendra l'art comme symptôme et révélateur d'un temps de passage. L'apparition d'un art éphémère (installations, in situ) dans les années 1960 vient confirmer une conscience d'un temps fragile où le nomadisme prend toute sa portée, modifiant les conditions de l'image, du paysage comme de l'urbain. Buci-Glucksman (2003). À ce propos ajoute :

Avec ses images-flux, ses scénarii urbains et interculturels, ses hybrides et ses artifices, le temps éphémère modifie notre relation au monde et engendre une nouvelle esthétique, celle des fluidités. Aussi, si tout éphémère se joue entre la présence et l'absence, la vie et la mort, le " il y a " et le " il n'y a pas ", ou " il n'y a plus ", l'esthétique est inséparable d'une éthique, voire d'une politique. Dans ce monde en processus, l'art ouvrirait-il à une nouvelle sagesse du temps, dans une immanence au-delà de toute mélancolie. (p. 60)

Par ailleurs, en 1997, Marie Fraser traitait de l'expérience de la ville dans ses écrits en présentant des œuvres inédites et éphémères qui ont eu lieu dans l'espace urbain, et dont la présence tendait à s'effacer pour mieux s'immiscer dans le quotidien des gens, les rejoindre dans leurs quartiers, rétablissant un lien avec le public. C'est d'abord cette présence dans l'espace urbain qui crée une interactivité avec le spectateur ne laissant pas ce dernier indifférent. C'est l'un des aspects de l'art mobile que j'examinerai dans le second point.

2.3.4 L'interactivité avec le spectateur et l'aspect convivial des œuvres

Décrire l'interactivité et l'aspect convivial des pratiques actuelles m'incite à me référer aux écrits qui traitent de l'art relationnel. A ce sujet, Nicolas Bourriaud (2001) tente, à travers son essai, de renouveler notre approche de l'art contemporain en tentant de saisir de plus près le travail des artistes et en exposant les principes qui structurent leur pensée : une esthétique de l'interhumain, de la rencontre, de la proximité, de la résistance au formatage social.

La possibilité d'un art relationnel (un art prenant pour horizon théorique la sphère des interactions humaines et son contexte social, plus que l'affirmation d'un espace symbolique autonome et privé), témoigne d'un bouleversement radical des objectifs esthétiques, culturels et politiques mis en jeu par l'art moderne. Pour en esquisser une sociologie, cette évolution provient essentiellement de la naissance d'une culture urbaine mondiale. Bourriaud (2001, p. 14)

La pratique de l'artiste selon lui, et son comportement en tant que producteur, détermine le rapport qu'il entretiendra avec l'œuvre : en d'autres termes, ce sont des relations entre les gens et le monde, à travers des objets esthétiques, que l'artiste produit en premier lieu.

(..) leur œuvres mettent les modes d'échange sociaux, l'interactivité avec le regardeur à l'intérieur de l'expérience esthétique qu'il se voit proposer, et le processus de communication, dans leur dimension concrète d'outils servant à relier des individus et des groupes humains entre eux. L'espace où leurs œuvres se déploient est tout entier celui de l'interaction celui de l'ouverture qu'inaugure tout dialogue. Bourriaud (2001, p. 45)

Ce que les artistes produisent selon Bourriaud, ce sont des espaces temps relationnels, des expériences interhumaines qui tentent de libérer des contraintes de l'idéologie de la communication de masse. Ce sont en quelque sorte des lieux où s'élaborent des socialités alternatives, des modèles critiques et des moments de convivialité construite.

L'œuvre d'après Fraser, génère des rapports très singuliers au monde où se joue un espace relationnel, intersticiel, un espace de circulation et de transit. À ce propos Bourriaud traduit l'interstice comme espace de relations humaines qui, tout en s'insérant plus au moins harmonieusement et ouvertement dans le système global, suggère d'autres possibilités d'échanges que celles qui sont en vigueur dans ce système. L'œuvre d'art montre (ou suggère) à la fois son processus de fabrication et de production, sa position dans le jeu d'échanges, la place ou la fonction qu'elle assigne au regardeur.

Plusieurs artistes cherchent aujourd'hui à extérioriser ce rapport intérieur à la matière pour le prolonger au-delà de l'atelier. « Le geste se meut dans une dynamique de la distance et de la proximité, il assume en quelque sorte une fonction de liaison, parfois au détriment de l'objet en soi ». (Fraser, 2003, p.4). En invitant selon Fraser, les gens à s'engager dans la manipulation, la transformation ou même dans la circulation d'objets, ceux-ci deviennent une partie essentielle du processus de rencontre et d'échange.

Le support fondateur du geste c'est avant toute chose le corps et son langage. Si la mobilité est une de ses caractéristiques importantes, la présence réelle du corps dans l'espace urbain traduit plus souvent qu'autrement un mouvement de ralentissement. (...) l'intensité du geste à tisser des relations de proximité repose sur cette atmosphère de lenteur et d'immobilité qui transforme radicalement l'expérience urbaine en installant des zones d'intimité et de convivialité. (...) le rapport à soi et à l'autre s'exprime à travers ces moments privés, éphémères, risqués, où le corps affirme dans un même élan sa propre vulnérabilité. (Fraser, 2003, p. 6)

L'élargissement du cadre de création, le rôle de l'artiste dans la communauté, l'appropriation de l'espace public m'amène à vouloir propager cette ouverture au contexte d'enseignement. Je suis persuadée que des pratiques artistiques actuelles qui utilisent des lieux non traditionnels de diffusion peuvent inspirer et dynamiser la classe d'art. En effet, l'engagement dans une pratique qui investit les lieux et qui implique un travail d'interaction avec le milieu peut être porteur de sens et générer des transformations dans la façon que le milieu culturel est perçu.

Dans le chapitre qui suit, j'aborderai le choix méthodologique et la démarche de recherche sur lesquels s'appuie la présente étude réalisée à Marrakech dans une école privée de l'enseignement secondaire, l'Institut Lamrani.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre est consacré aux choix méthodologiques sur lesquels je me suis appuyée pour mener ma recherche. Rappelons la question à laquelle je tente de répondre dans le cadre de cette étude : **Comment dans le contexte de l'enseignement secondaire développer un lien entre l'environnement scolaire et la communauté artistique? Je vise à développer et expérimenter une activité d'art qui favorise des liens entre la culture traditionnelle marocaine et les pratiques artistiques actuelles.** Dans un premier temps, je justifierai le type d'approche utilisée, pour ensuite préciser ce qui caractérise la recherche-action. Il sera question ensuite des outils et techniques utilisés lors de la collecte des données.

3.1 Approche de recherche qualitative

L'essentiel de la recherche qualitative se résume au souci de compréhension et à la recherche du sens qu'attribue l'acteur à son expérience. « La recherche qualitative part du terrain pour saisir la réalité d'un contexte donné, qui échappe bien souvent à toute généralisation. ». (Grawitz, 1976, p. 336). L'approche qualitative, met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de l'expérience telle qu'elle est vécue par les individus est ici prioritaire. L'approche qualitative me permet également de mener une recherche à caractère exploratoire. C'est-à-dire une recherche «...orientée vers la découverte des idées pour localiser un phénomène avant de faire des études ultérieures.» (Ouellet, 1990, p.108). En ce sens, ma recherche ne propose pas de solutions définitives à la problématique rencontrée mais essaie de cerner et d'explorer des avenues pouvant éventuellement améliorer la situation.

3.2 Recherche - action

Pour entreprendre ma recherche dans le domaine de l'enseignement des arts, et à des fins méthodologiques, j'ai approfondi mes questionnements en effectuant des interventions sur le terrain, par le biais de la méthode inhérente à la recherche-action. Cette méthode de recherche est considérée comme une stratégie efficace pour répondre aux problématiques des enseignants, et générer un savoir expérientiel et contextualisé. Selon Legendre, (1993): « la recherche-action est privilégiée en éducation, puisqu'elle s'accomplit dans une pratique qui repose sur la transmission de valeurs particulières de certaines connaissances en vue de former des êtres éduqués. » (p. 267). Ma recherche se base sur la conduite d'une activité pédagogique fondée sur une démarche qui tente de créer des liens entre l'école et la communauté artistique. Rappelons que la recherche-action doit avoir pour origine, selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996), des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie et mettre à contribution tous les participants, et ce, à tous les niveaux.

J'ai adopté, dans cette recherche, la position d'enseignant-chercheur qui réfléchit durant et après l'action, en vue de raffiner mon approche. Mon rôle est celui du « chercheur-acteur » (Dolbec, Clément, 2000). Selon le cycle de Kurt Lewin, «... il s'agit d'abord de planifier l'action, ensuite d'agir, d'observer pendant l'action et finalement de réfléchir sur l'action. » (p. 210).

3.3 Le déroulement de l'expérimentation

3.3.1 Les démarches préliminaires au Québec et au Maroc

Pour réaliser ce projet de stage à l'étranger, j'ai dû établir des contacts avec l'école et le Ministère de la culture au Maroc. Il m'a également fallu demander des lettres d'acceptation de la directrice de l'institution Lamrani et entreprendre les démarches nécessaires auprès du Ministère de l'artisanat. Finalement, j'ai sollicité d'une bourse de mobilité au Ministère de l'éducation du Québec, qui m'a été accordée. Arrivée au Maroc, j'ai pris contact avec la directrice de l'école, qui m'a mise en relation avec les élèves et l'équipe avec laquelle j'ai réalisé le travail.

Le projet a eu lieu au Maroc, à Marrakech, dans une école privée de l'enseignement secondaire, l'Institution Lamrani et au Fondouk My Hfid, lieu de rassemblement de plusieurs artisans qui exercent le métier de tissage. Cette recherche a été réalisée avec la participation d'une classe de douze élèves du niveau secondaire et de quelques artistes et artisans.

Arrivée au Maroc, j'ai pris contact avec la directrice de l'école, qui m'a mise en relation avec les élèves et l'équipe avec laquelle j'ai réalisé le travail. J'ai rencontré la directrice de l'institution Lamrani, le 20 janvier 2004, afin de lui présenter mon sujet de recherche, mes objectifs, le déroulement des séances, mes besoins en termes de matériaux, ainsi que le formulaire de consentement destiné aux parents des élèves. De son côté, la directrice s'est engagée à me soutenir moralement et matériellement dans la réalisation de ce projet.

J'ai ensuite organisé une rencontre avec les 36 élèves de la 3^e année secondaire, le 23 janvier. J'avais déjà enseigné à ces élèves lorsqu'ils étaient en secondaire⁷. Je leur ai présenté le projet en leur expliquant leur rôle et ce que ce projet allait leur apporter en tant qu'individus. Douze élèves se sont portés volontaires pour participer au projet de recherche. Par souci d'éthique, j'ai demandé aux élèves participants de faire signer des lettres de consentement (voir annexe) à leurs parents.

Ces mêmes élèves ont participé jusqu'à la fin du projet, c'est-à-dire l'exposition, à l'exception d'une élève qui n'a pas assisté à l'exposition.

3.4 La collecte des données

La phase de collecte des données s'est fait à l'aide de stratégies souples, afin de préserver l'interaction avec les participants. Le chercheur, d'après plusieurs auteurs, a également intérêt à combiner plusieurs de ces stratégies, pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour confirmer certaines données reçues. La rigueur demeure un critère important pour la recherche qualitative. À cet effet, Mucchielli (1996) propose aux chercheurs, d'une part, d'être soucieux de produire des résultats qui sont conformes à la réalité et non

d'apporter des preuves de ce qu'il veut démontrer. D'autre part, il conseille d'éviter la subjectivité et de s'abstenir de traduire de biais ou d'user de préconceptions.

Dans cette recherche, j'ai eu recours à trois modes de collectes des données, soit le journal de bord, l'entrevue semi-dirigée et la bande vidéo. Cette stratégie de triangulation, selon Dolbec et Clément (2004), permet au chercheur d'éviter les risques d'erreurs ou d'influences, dû à ses propres préoccupations, et lui permet de conserver sa perspective. Par ailleurs, rappelons que l'approche qualitative prend en considération la subjectivité du chercheur, qui n'est pas considéré, à priori, comme étant neutre.

3.4.1 Le journal de bord

Le journal de bord est défini par Legendre (1993) comme un « document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe, et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes. ». Le journal de bord est considéré par Savoie-Zajc (2000) comme une sorte de « mémoire vive » de la recherche. Il consigne aussi des évènements susceptibles d'être importants et précieux pour l'analyse des données. Selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996), le journal de bord détient trois fonctions : tout d'abord celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche, ensuite, celle de fournir au chercheur un espace pour exprimer ses interrogations et ses impressions, et enfin, celle de consigner les informations qu'il juge pertinentes. Il s'agit donc d'un document personnel auquel se réfère le chercheur. En ce qui me concerne, j'ai eu recours au journal de bord pour noter jour après jour toutes mes observations et mes réflexions.

3.4.2 La bande vidéo

En plus du journal de bord, j'ai également utilisé la bande vidéo à titre de support visuel. Je m'en suis servie pour analyser les activités en classe avec les élèves, et dans la communauté avec les artisans. Il va sans dire que cet outil m'a paru indispensable pour prendre le recul nécessaire relativement aux actions qui se sont déroulées, durant lesquelles je n'avais pas suffisamment d'espace- temps pour les cerner adéquatement.

La bande vidéo a été pour moi un outil indispensable d'investigation, compte tenu que j'agissais à la fois comme acteur et comme chercheur. Le visionnement de la bande-vidéo m'a permis de découvrir certains aspects qui m'avaient échappé au cours de l'action.

3.4.3 Les entrevues semi-dirigées

L'entrevue semi-dirigée, selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996), se caractérise par le fait que «... le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée.»(p .133). Le chercheur prépare ou établit un schéma d'entrevue, soulevant une série de thèmes pertinents qui proviennent du cadre théorique de la recherche. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre de la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient.

En ce qui me concerne, l'entrevue semi-dirigée m'a permis d'être plus à l'écoute de mes élèves, de suivre parfois leurs idées sans les interrompre et d'être plus proche et flexible. À ce propos, A. Dolbec et J. Clément (2004) ajoutent que ce type d'entrevue est plus flexible et qu'elle donne la possibilité au chercheur d'approfondir une réponse, en questionnant davantage. J'ai procédé à l'enregistrement de mes entrevues avec une caméra vidéo, ce qui m'a permis de mieux cerner les réactions et les émotions durant l'analyse des données. Les entrevues ont été réalisées dans la classe d'art avec 8 élèves, et sont d'une durée de 15 minutes par élève. J'ai également réalisé une entrevue avec Mme Ksikss, la directrice de l'établissement.

3.5. L'analyse de contenu

L'analyse des données renvoie «... aux effets du chercheur, pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Deslauriers,1991. p. 100). Dans cette recherche, les données recueillies au moment de l'entrevue semi-dirigée ont été

retranscrites sur papier afin de mieux saisir les liens entre les propos des élèves et les objectifs de la recherche. J'ai alors décidé de procéder à l'analyse des données, en me basant sur les trois approches de l'enseignement des arts dans la communauté, telles que décrites par Marché (1998) au chapitre II. À ces trois approches, j'ai ajouté, pour fins d'analyse, les aspects pédagogiques, et les dimensions relationnelles et affectives, propres à ce type d'intervention dans la communauté.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE AU MAROC

Ce chapitre se divise en six sections qui décrivent tout le processus de la réalisation du projet au Maroc. La première section fait état des raisons qui ont motivées le choix du lieu où s'est déroulé le projet de recherche. La deuxième relate les démarches préliminaires au Québec et au Maroc qui ont permis la réalisation du projet. La troisième section décrit le contexte scolaire et communautaire dans lequel s'est déroulée mon expérience. La quatrième section est consacrée à la présentation des élèves et des artisans qui ont participé au projet. Enfin, je conclurai ce chapitre en décrivant l'activité proposée aux élèves, les objectifs visés ainsi que le déroulement de toutes les facettes du projet.

4.1 Les Démarches préliminaires

4.1.1 La métaphore du tissage ou spécifiquement l'âme du tissage « Arroh »

Mon projet de recherche est une métaphore du tissage qui s'élabore au fur et à mesure de la réalisation de ce projet et qui vise à tisser des liens entre la l'école et la communauté artistique et artisanale. A un premier niveau, c'est une métaphore structurale, qui permet d'utiliser un concept bien défini : celui du tissage pour en structurer celui du projet.

Le domaine à la source de la métaphore du tissage est l'artisanat, le domaine ciblé par ma recherche est la culture. Le premier niveau de la métaphore touche le coté formel, c'est à dire la description visuelle de la chaîne et la trame comme modèle d'analyse à des liens sociaux. Le deuxième niveau est celui de l'âme du tissage qui réunit les deux générations celle des jeunes élèves et des artisans.

4.1.2 Le contexte : l'école et le Fondouk

Mon premier contact avec l'institution Lamrani, l'école où j'ai réalisé mon expérimentation a eu lieu, il y a quelques années, lors d'une formation d'arts plastiques pour les éducatrices du primaire. Depuis, la directrice de l'institution, qui démontre un intérêt particulier pour les arts, m'a engagée comme professeur vacataire d'arts plastiques au secondaire. L'enthousiasme remarquable des élèves pour les arts, et les moyens logistiques disponibles au sein de cette école m'a amenée à vouloir y mener mon projet de recherche.

D'autre part, les artisans du Fondouk, tous issus de classes modestes, luttent énergiquement pour la sauvegarde de cette composante de notre richesse culturelle. Leur pratique traduit un grand respect pour le métier qui est le tissage. Le processus de réalisation de ce travail ne se passe pas seulement dans leurs ateliers, mais déborde de l'atelier pour rejoindre l'espace public et s'inscrire dans leur quotidien et celui des citoyens.

De plus, la proximité de l'école et du lieu de résidence des élèves avec le Fondouk, m'a finalement fait opter pour ce choix. Comme je l'ai mentionné précédemment, les élèves passent dans le souk tous les jours pour aller à l'école sans toutefois s'y arrêter.

4.2. Mes expériences précédentes avec les élèves de l'institution Lamrani

Durant mes années d'enseignement à l'institution Lamrani, j'ai eu la chance de travailler auprès des élèves de 7^e et de 8^e année secondaire. Avec les classes de 7^e, j'ai réalisé des projets dans le cadre du programme prescrit par le ministère de l'Éducation marocain qui touchaient plus spécifiquement le volet des arts décoratifs. L'insuffisance de documents visuels et didactiques pour la transmission des connaissances relatives aux arts décoratifs ainsi que l'ignorance des élèves face à leur entourage, m'ont incitée à organiser des sorties et des activités artistiques dans les sites et les monuments historiques

dont la ville de Marrakech regorge. Ces lieux sont riches sur le plan artistique et enrichissent notre patrimoine.

4.3 L'expérience sur le terrain

4.3.1 L'objectif de l'expérimentation

Au plan pédagogique, ce projet a pour objectif d'expérimenter une activité qui met en lien l'école et la communauté et qui vise à transposer l'art et l'artisanat traditionnels dans une réalisation artistique contemporaine. L'action éducative dans le souk a aussi pour but de mettre les élèves en lien direct avec les pratiques artistiques existantes dans la communauté. Ce contact direct, à mon sens, peut servir comme source d'inspiration pour les élèves, comme matériaux dans la réalisation des projets et même comme espace d'exposition. Tisser des liens entre les artistes, les artisans et les élèves, permet aux premiers de transmettre la richesse et l'héritage de cette culture et aux autres de découvrir ce qu'ils voient tous les jours mais ne connaissent pas.

Mon deuxième défi dans ce projet est de voir comment les élèves vont réagir face à des manifestations artistiques contemporaines, telles la performance et l'intervention urbaine. Finalement, mon objectif ultime est de tisser des liens entre différentes formes d'art présentes dans la société marocaine.

4.3.2 La description du contexte dans lequel a eu lieu l'expérimentation

Le projet a eu lieu au Maroc dans la ville de Marrakech dans une école privée de l'enseignement secondaire, l'Institut Lamrani et au Fondouk My Hfid, lieu de rassemblement de plusieurs artisans qui exercent le métier de tissage.

Survol du pays

Antique royaume aux portes de l'Afrique, le Maroc, est un carrefour d'idiomes, de religions, de groupes ethniques, de courants de pensée artistiques et architecturaux. La douceur de la côte méditerranéenne, les plages léchées par

l'Atlantique, le désert brûlant et les chaînes de l'Atlas couvertes de neiges éternelles et de forêts, les ruines des forteresses médiévales, les méandres odorants des souks aux épices de Marrakech, les villes éternelles où l'héritage de l'islam cohabite avec l'influence française. Ses habitants sont les Berbères et les Arabes. Le Maroc ne peut se résumer par un seul mot, par un seul fait. Hugot, H. (1972, p. 44) décrit le Maroc comme suit :

On dit que le Maroc était, quant aux influences révélées par son artisanat, un pont entre tous les pays de la méditerranée. Dans la mesure où le Maroc a absorbé tant de sang étranger, subi tant d'invasion, reçu tant d'inspirations diverses, qu'il a bien fallu remettre souvent en cause la nature profonde de son génie et de faire le point de ces acquisitions pour sauvegarder son originalité.

La ville de *Marrakech*

Marrakech est l'une des quatre villes impériales du Maroc située au centre du pays, au pied du Haut atlas et sur la plaine du Haouz. Vu son emplacement elle a été la capitale de plusieurs dynasties qui ont régné au Maroc, d'où une grande richesse et diversité, qui font sa spécificité. Cette ville a gardé son originalité à travers les millénaires. Sa culture, son aspect architectural, ses pratiques artisanales, son folklore et ses traditions sont autant de sujets qui peuvent captiver l'intérêt. Avec l'expansion urbaine, la ville s'est étendue. Les responsables de l'urbanisation et de l'aménagement n'ont pas tenu compte des effets de ce développement sur ce qui caractérise les relations sociales et l'originalité de cette ville. Ce point est particulièrement important pour moi et a un impact sur la ville où j'ai grandi et constitue sans aucun doute l'une des causes de l'éloignement des citoyens de leur culture d'origine. Vidée de ses habitants, la vieille médina a été envahie par des citoyens venant d'autres pays qui tentent de rétablir les conditions favorisant les relations sociales. Dans la nouvelle configuration de la ville de Marrakech, les concepteurs des nouveaux espaces urbains qu'on appelle «vie» nouvelle, n'ont pas gardé ou développé des univers qui favorisent les rapports sociaux ni des liens avec cette réalité.

L'institution Lamrani

L'école se situe dans l'un de ces nouveaux quartiers de Marrakech et sa clientèle vit aux alentours. Bien qu'il n'y ait pas de grande distance entre l'école et le souk, à peu près 10km, il n'y a aucun contact entre ces deux entités.

Le lieu que j'ai privilégié pour l'expérimentation dans la communauté se situe à l'intérieur des souks, dans les ruelles de la vieille médina. Le Fondouk est un ancien lieu de rassemblement des tisserands qui se sont toujours regroupés pour pratiquer le métier du tissage qui est en voie de disparition. Le Fondouk, date de la moitié du 18^e siècle, on y trouve aussi tous les métiers qui dérivent du tissage. Son architecture est organisée autour d'une cour centrale couverte.

Le Fondouk est construit sur deux niveaux et est entouré de magasins où l'on retrouve des tisserands et autres artisans qui pratiquent des métiers traditionnels. Il n'est pas rare que l'on retrouve toute cette marchandise dans les couloirs attenants aux échoppes. À cet effet, presque toutes les étapes de confection se passent à l'extérieur des magasins, seul le métier à tisser occupe l'espace de la boutique. Ce lieu a gardé une certaine authenticité et est marqué par le passage du temps. Les lieux physiques, les outils, les métiers à tisser sont restés les mêmes.

4.4 Le profil des participants

J'ai travaillé avec les élèves en collaboration avec la directrice de l'institut Lamrani, de deux surveillants avec qui j'étais en lien direct durant tout le projet, d'un responsable de la documentation, et du chauffeur. Les élèves qui ont participé sont : Doha, Fatim Zohra, Fatin, Imane, Mariam, Rabia, Sara, Zineb, Zineb Lmanjra, Amin et Hamza.

Dans la communauté, j'ai coopéré avec les artisans en collaboration avec la délégation et le Ministère de l'artisanat et de l'économie sociale ainsi qu'avec le responsable du tissage et des tapis au Ministère de l'artisanat au Maroc. Ce

projet a également nécessité l'assistance d'un artiste vidéaste pour le tournage de la vidéo et de membres de ma famille.

4.5 La description du travail préparatoire au Maroc

Lors d'une première rencontre préparatoire avec la classe, j'ai procédé à une tempête d'idées avec les élèves de façon à mieux cerner ce que voulait dire, pour eux, la culture traditionnelle. Ces derniers ont identifié les costumes, l'architecture, l'artisanat, les bijoux, et le tissage comme étant de bons exemples de culture traditionnelle. Il s'agissait ensuite, de trouver un thème commun sur lequel nous allions travailler dans les semaines à venir. Après de nombreuses discussions, le thème du tissage a été choisi par l'ensemble des participants.

J'ai, par la suite, présenté, à l'aide de diapositives et de bandes vidéo différentes manifestations d'art actuel, telles la performance et l'intervention urbaine. J'ai expliqué ces nouvelles formes d'art et leur rapport avec les arts au Maroc. Les élèves se sont montrés intéressés et ont posé de nombreuses questions.

4.6 La description de l'activité proposée aux élèves et objectifs visés

4.6.1 La description de la démarche pédagogique

L'expérience s'est déroulée en quatre temps : la première est consacrée à une période d'enracinement, la deuxième à une période d'exploration, la troisième à une période de découverte et la quatrième à la période d'expérimentation et de réalisation.

4.6.1.1 La période d'enracinement et d'exploration dans la classe

Suite à une première rencontre préparatoire avec les élèves telle que décrite précédemment, j'ai amorcé la première phase du travail consacrée à la préparation et à la collecte d'information sur la culture traditionnelle marocaine

ainsi que sur les pratiques artistiques déjà existantes dans la communauté. L'objectif était de permettre aux élèves de chercher, de recueillir et d'échanger des informations en les consignait sur un support que j'ai appelé l'arbre à idées en référence avec le mur à idées développé par la professeure Moniques Richard de l'Université du Québec à Montréal. Cette collecte de données a été organisée sur un support qui est le « Hidora » (peau de mouton avec la laine, utilisée comme tapis au Maroc) et accroché sur le mur de la classe.

Cet exercice avait pour but de montrer la diversité de la culture traditionnelle marocaine et d'inscrire les différentes étapes de la réalisation du projet. Cet outil permettait de plus, d'observer l'évolution des connaissances des élèves sur le sujet et de créer une ambiance harmonieuse de travail. Il est à noter que j'avais invité chacun des élèves à enrichir cet arbre à idées en apportant des éléments qui reflétaient leur intérêt personnel pour la culture traditionnelle et plus précisément pour le thème du tissage. Rapidement, l'arbre à idées s'est enrichi de photos représentant des costumes, des bijoux tissés, des tapis, des kaftan, des documents d'information, des matériaux et des croquis réalisés par les élèves. Nous avons de plus épinglé certaines règles de fonctionnement en groupe, aussi que nos objectifs à atteindre dans le projet.

Pour enrichir cette étape, j'ai présenté le livre *Costume du Maroc* qui contient plus de 60 planches de costumes réalisées dans les années 30 par l'artiste Jean Besancenot (1930) ainsi qu'un autre document du Ministère de l'artisanat concernant les différentes méthodes de tissages au Maroc. La dernière étape a été consacrée à la réalisation de croquis à partir des images que l'on pouvait retrouver sur l'arbre à idées et à la poursuite de la recherche sur le thème choisi. Cette étape s'est avérée particulièrement stimulante du point de vue de la variété des idées énoncées, de la richesse des discussions et des commentaires énoncés. Cette étape a favorisé l'approfondissement du sujet et une meilleure connaissance du groupe.

Au cours de l'activité suivante, les élèves partagés en six groupes de deux, ont choisi les outils à partir desquels ils allaient reconstituer les gestes liés au tissage. Les documents logistiques qui ont accompagné cette activité sont une série d'outils et de métiers antiques photographiés dans un Musée privé à Rabat.

Les élèves ont dessiné et pratiqué des gestes que leur inspirait ces éléments reliés au tissage, tels le métier à tisser, l'outil pour la filature, les gestes de la trame. Ils ont aussi étudié les différentes façons de tisser et ont inventés des métiers à tisser de leur cru.

Cette période a été suivie d'une sortie dans la communauté afin que les élèves puissent observer de près les artisans durant tout le processus de la réalisation de leurs travaux de tissage.

4.6.1.2 La période d'exploration dans la communauté

Il m'apparaissait important de bien préparer la rencontre entre les élèves et les artisans dans la communauté. Rappelons que cette sortie avait pour but de sensibiliser et de mettre les élèves en lien direct avec les pratiques artistiques existantes dans le souk. En somme, il s'agissait de les sensibiliser aux arts traditionnels existants dans leur environnement, de les rapprocher du contexte de ces pratiques, de voir les gestes des artisans, leur rapport avec les matières et l'espace, le lieu de leur pratique. Enfin les mettre en contact avec les matériaux, les outils, les couleurs, le sens et même les odeurs pour éveiller leur côté sensoriel et les inspirer. D'autre part, il s'agissait de valoriser le travail de l'artisan en lui permettant de transmettre directement son savoir aux élèves. Ce contact direct, à mon sens, peut servir comme source d'inspiration quant au processus créateur des élèves, aussi et également comme matériaux pour la réalisation des œuvres. Pour profiter au maximum de cette aventure pédagogique et artistique dans la communauté nous avons tous pris soin d'avoir avec nous des carnets de croquis, des crayons et des appareils photos qui nous permettraient de conserver des traces de cette sortie.

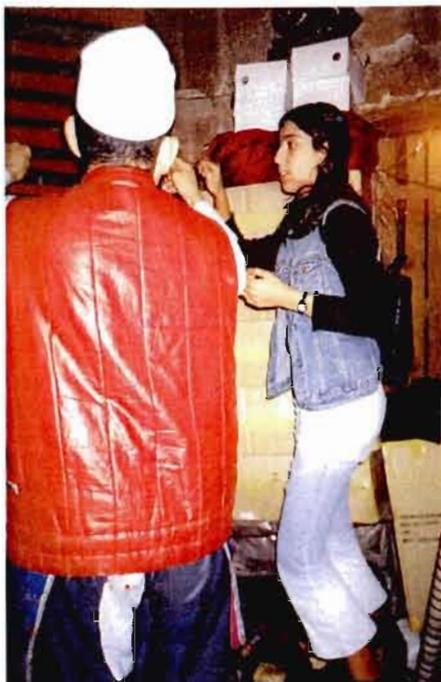
La description de la sortie

Durant cette visite, les élèves étaient invités à suivre les consignes suivantes : Dessin ou croquis d'un geste ou d'un mouvement fait par les tisserands. Description d'un « regard sensible » porté sur un geste ou une situation lors de la sortie. Discussion ou interaction avec un artisan sur son travail. Photographie d'une situation d'apprentissage et d'un élément matériel (fil, outil, etc.).

La sortie dans le Fondouk a eu lieu le 8 mars 2004 à 14 h30. Le départ de l'école s'est fait avec les élèves, le responsable de l'audio – visuel de l'école, le chauffeur et moi-même. Durant le trajet de l'école au Fondouk, j'ai entamé la discussion avec les élèves au sujet du but de notre sortie et les consignes à respecter durant cette sortie. L'arrivée au Fondouk a été un moment de gaieté, mais également d'étonnement pour les élèves qui découvraient un coin de la ville qu'ils connaissaient somme toute, peu. Lors de notre arrivée sur les lieux, l'artisan responsable de la sortie, Monsieur Koumina, était là pour nous accueillir et nous faire une brève présentation des lieux et de leur histoire. Il a particulièrement insisté sur l'importance du rôle de ces artisans qui ont à transmettre la connaissance de ce métier, en voie de disparition, à la nouvelle génération.

La rencontre avec différents artisans allait compléter les explications de Mr. Koumina. Nous avons d'abord commencé par rendre visite à une femme qui prépare le fil avec ses outils traditionnels (le premier geste du tissage qui est le cardage). Cette dernière, s'est exceptionnellement rendue dans ce lieu pour permettre aux élèves de voir cette étape qui est la base selon l'artisan du métier de tissage. Nous avons été particulièrement impressionnée par la rapidité et la grande concentration de la fileuse nommée « Ghzala ».

Les élèves ont ensuite assisté au processus du « Marama Tsfah » consacré au mouvement d'encerclement du fil sur l'outil qui est le « Lamrama », une technique rapide et remarquablement harmonieuse. Nous avons pu observés que dans cet endroit l'artisan travaille pieds nus et semble très concentré sur son travail à cause du côté spirituel de cette pratique. L'artisan nous a permis de manipuler cet outil.



4.1 Doha et l'artisan, Marrakech 2004

Nous avons pu voir également d'autres artisans travailler avec des métiers de tissage horizontal. Chacun d'entre eux affiche son empreinte à l'endroit où il travaille malgré que ce soit parfois avec des moyens très limités. J'ai noté qu'un sentiment de satisfaction et de fierté se lisait dans leurs gestes et sur leurs visages. Suite à ces premières rencontres, j'ai proposé aux élèves de continuer la visite selon les intérêts de chacun. Quelques uns ont interagis avec des tisserands en leur posant des questions sur leurs métiers, leurs gestes tandis que d'autres, ont entamé des discussions par rapport aux étapes de la confection des tissus.

Au même étage, nous avons visité d'autres tisserands dans leurs ateliers, découvrant une étape de travail différente de la précédente. Certains des artisans rencontrés sont restés fidèles à leur produit traditionnel tandis que d'autres privilégient une approche plus moderne. Les élèves ont constaté que certains artisans artistes vont au-delà du cadre ordinaire du tissage pour créer des œuvres qu'ils affectionnent particulièrement. À cet effet, nous avons pu voir l'un des artisans travailler sur l'une de ses œuvres favorites collée sur le mur

près de son espace de travail. Ensuite, M. Koumina nous a présenté un élève artisan participant dans le cadre d'un nouveau programme de l'État pour la sauvegarde de ce métier qui est en voie de disparition.

Nous avons également découvert une pratique de tissage à l'extérieur des magasins du centre du Fondouk. Cette pratique s'appelle « Matwa » avec « Twiza » et invite les tisserands à se regrouper pour l'étape du pliage du fil sur le métier. Cette pratique rassemble plusieurs des artisans cinq à six qui participent à l'enrobage du fil avec un rituel bien particulier et avec un sens de l'entraide hors du commun.

Il va sans dire que nous avons fait un retour sur cette activité lors de notre rencontre suivante à l'Institut Lamrani. Il me semblait fondamental de laisser la parole aux élèves pour qu'ils puissent exprimer leurs perceptions et leurs sentiments face à ce contact avec les tisserands. Chacun des élèves a décrit le moment qui l'avait le plus marqué et présenté son croquis ainsi que les images photographiques qui allaient l'aider dans la réalisation de son projet. Ils ont de plus montré les éléments récupérés (laine, fils, etc.) dans le Fondouk et qui allaient servir de base pour la réalisation des premiers travaux. Quelques uns des élèves ont choisi le mouvement du « Mrrama » attiré par le côté symbolique et rituel de cette pratique. Certains ont choisis l'âme du tissage ou « Rohe » qui est la base du mouvement du tissage, « Twiza » alors que d'autres élèves ont privilégiés le geste de la femme en train de faire la filature « Lghzala ».

4.6.1.3 La période de découverte

La deuxième partie du projet, visait à enrichir les connaissances des élèves sur certaines manifestations d'art actuel en Europe, aux États-Unis mais plus particulièrement au Québec. Il va sans dire que je voulais également leur faire découvrir des pratiques artistiques contemporaines existant au Maroc.

Afin de mieux orienter les élèves dans le travail à réaliser, j'ai donné l'exemple d'artistes contemporains marocains et étrangers qui ont travaillé à partir du tissage traditionnel. J'ai choisi de présenter le travail de Brigitte Perkins qui est l'une des premières artistes au Maroc à avoir renoué avec le tissage traditionnel

depuis des décennies. L'autre exemple est celui de l'artiste Marocaine Soumia Jallal Mikou. Architecte de formation, elle se consacre à l'artisanat, surtout au tissage. Son travail est une véritable harmonie entre la mélodie de la musique « Soufi » (spirituelle) et la matière, cette dernière constituée de fil de soie et de cheveux.

Dans un deuxième temps, j'ai présenté des documents visuels qui illustraient des pratiques artistiques telles la performance, l'intervention urbaine. Le but était de créer des liens entre ces formes d'art et des pratiques artistiques traditionnelles marocaines.

J'ai également procédé à la présentation des œuvres de l'artiste Jan Voss, artiste d'origine allemande qui est installée en France. La logique d'invention de Voss est celle de la dimension supplémentaire : passage du fil à la surface, qui devient écran, émergence des signes à partir de la surface (les reliefs), ou émancipation complète dans l'espace (les sculptures).

Par la suite, j'ai présenté les œuvres de Marie-Josée Laframboise (hémisphère-1995-1996-papier kraft et structure d'acier) (Pont de ficelles 1998-Papier kraft). J'ai également présenté le travail de Mona Hatoumi, artiste Palestinienne, qui a tissé un foulard avec ses cheveux. Pour l'intervention j'ai présenté le travail de Devora Neumark, artiste de performance et des interventions interdisciplinaires en milieu urbain. Ses propos sont en relation directe avec le public hors-les musées, en montrant tout le processus de son travail.

À la fin, j'ai fait des liens entre ces formes d'expression artistiques, et ma propre pratique d'intervention urbaine. Mon propos artistique est de reprendre deux éléments qui sont des extrêmes, la tradition et la contemporanéité dans une pratique originale. Je leur ai présenté *Alaiki mini assalam (2003)*, une œuvre, qui présente un rituel dans un endroit inhabituel et qui marque mon passage du Maroc à Montréal. L'intervention urbaine qui s'est déroulée au Carré Viger (2003) exprime mon inscription dans l'espace et traduit le passage entre la vieille ville et la ville nouvelle.

4.6.1.4 La période d'expérimentation et de réalisation en classe

Les différentes étapes de réalisation des travaux des élèves

Comme on l'a vu précédemment, un des objectifs spécifiques du projet est de montrer aux élèves qu'il existe une multitude de pratiques artistiques au Maroc et ailleurs. Afin de créer des liens plus étroits entre ces pratiques artistiques et l'enseignement des arts plastiques j'ai invité les élèves à réaliser un projet d'art en classe.



4.2 En classe, Marrakech, 2004

Le travail en atelier a commencé par le choix du thème du tissage. Ils ont débuté en premier lieu par faire des croquis à partir des photographies prises des gestes des tisserands dans le Fondouk. Ensuite, pour permettre aux élèves de mieux comprendre le sujet je leur ai demandé d'expérimenter plusieurs médiums. Enfin, ils ont réalisé des peintures et des travaux avec d'autres médiums en utilisant les matériaux récupérés dans le Fondouk.



4.3 Laine, Marrakech ,2004

Dans leur travail, Doha et Hamza ont choisi de travailler en s'inspirant des métiers à tisser qu'ils avaient photographiés. Ils ont commencé par en faire des croquis pour ensuite concevoir un métier en miniature. Cette dernière étape leur a permis de comprendre le mécanisme du geste et l'expérimenter avec le fil.



4.4 Outil, Marrakech ,2004

Suite à la sortie dans le Fondouk Doha et Sabir ont également créé leur propre métier à tisser. Pour ce faire, ils se sont servis de la documentation trouvée sur terrain. Leur participation à la performance était de traduire le geste de la trame, c'est-à-dire le mouvement du fil à l'intérieur du métier à tisser.

Miriam et Fatin ont choisi de travailler sur les motifs décoratifs que l'on retrouve sur les costumes traditionnels. Pour ce faire elles ont cherché les documents appropriés pour leur sujet et finalement amené leurs propres costumes. Par ailleurs, une fois sur le terrain elles ont été tellement impressionnées par le geste

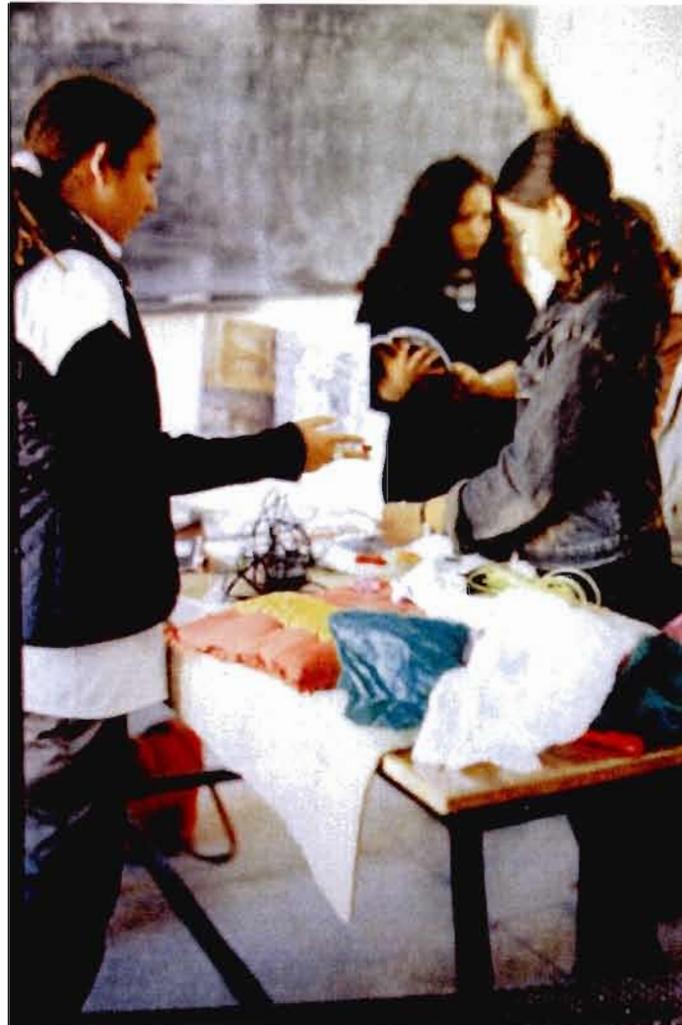
de Naoura Tafah, qu'elles ont décidé de travailler à partir des photographies prises dans le Fondouk. A l'aide d'un morceau de bois récupéré dans l'atelier de menuiserie dans l'école et des tissus, elles ont commencé à pratiquer le geste afin de mieux le saisir.



4.5 Expérience, Marrakech ,2004

Pour la performance elles ont aussi choisi de mimer le geste sans se servir du fil. Au moment de la performance ce même geste a été refait par un artisan qui voulait mieux leur expliquer le processus. Sa participation hors de son milieu de travail a été encouragée par les applaudissements des spectateurs.

Rabia et Imane ont choisi de travailler sur le geste que leur inspirait le fil. Au début elles ont expérimenté quelques techniques rudimentaires du tissage. Elles ont ensuite tenté de dessiner les outils et le fil.



4.6 Iman et Rabia, Marrakech ,2004

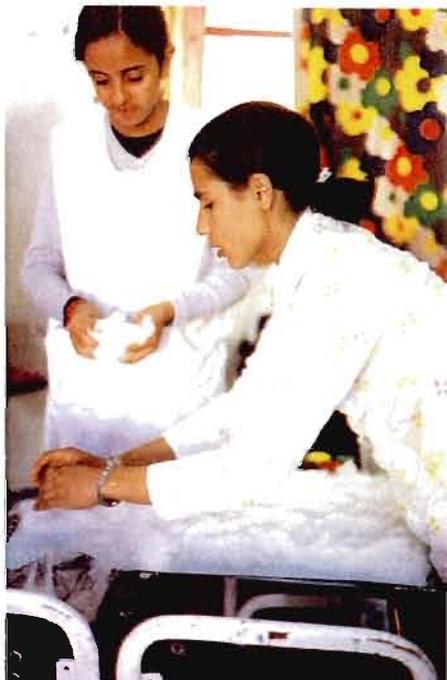
Après la visite dans le Fondouk elles ont choisi de travailler à partir d'une autre étape dans le processus du tissage qui est Twiza. Iman a exprimé ce geste dans

son travail en utilisant l'aiguille et le fil sur une surface plane qui est le papier et son cadre. Pour la performance elles ont mimé le geste dans lequel les artisans enroulaient le fil en respectant la complémentarité du geste et l'entraide qui caractérise ce geste.

Les autres élèves participants ont procédé de la même manière, c'est-à-dire ils ont choisi le thème et l'ont ensuite transposé sur différents supports.



4.7 Expérience, Marrakech ,2004



4.8 Zineb et Sara, Marrakech, 2004



4.9 Tapis, Marrakech ,2004

La performance

Le travail des élèves en classe a été essentiel pour préparer le dernier volet du projet consacré à l'exploration de l'expression gestuelle. Notons que les élèves n'avaient pas de connaissances antérieures sur ce sujet. Afin de traduire les gestes liés au tissage par l'expression corporelle nous avons décidé de faire une performance en groupe qui s'inspire du travail du tisserand et tente d'exprimer la façon dont les élèves ont perçu et senti ce travail.

L'idée d'expérimenter une pratique telle que la performance faisait partie des objectifs du projet. Les nombreux exemples présentés aux élèves ont servi à illustrer le propos. Pour l'exécution de la performance j'avais réalisé un plan de travail au préalable et discuté avec le groupe sur les façons dont nous allions mettre notre projet à exécution.



4.10 Discussion, Marrakech ,2004

Pour expliquer plus clairement aux élèves en quoi allait consister la performance il a fallu que je leur donne des exemples concrets d'expression gestuelle. Ceci, leur a permis de choisir le geste à tisser que chacun allait exprimer. Plusieurs heures de répétition ont été nécessaires, dans la classe, pour maîtriser tous les aspects de la performance et favoriser un enchaînement harmonieux de tous les gestes propres au tissage. Le travail laborieux de répétition allait amener l'élève à exprimer le même geste à travers son corps dans le cadre de la performance en groupe, dans un lieu public.

Pour réaliser une exposition et faire une performance dans le souk, il m'a fallu effectuer des contacts auprès du délégué du Ministère de la culture pour obtenir l'autorisation nécessaire. Ce dernier m'a aidée à trouver des commanditaires pour la réalisation des affiches et des invitations pour l'exposition. Le président de la chambre de l'artisanat de Marrakech s'est porté volontaire pour financer l'affiche (annexe 2), puisque la valorisation de la culture traditionnelle et surtout

du travail des artisans traditionnels sont aussi des objectifs de la chambre de l'artisanat.

Les élèves et moi avons décidé que le thème de l'exposition serait *La mélodie du geste à tisser*. L'exposition des élèves avait pour objectif de montrer aux artisans que les élèves s'étaient inspirés du lieu et du processus de leur travail pour la réalisation de leurs œuvres. Sur le plan pédagogique, l'objectif était de permettre aux élèves d'exposer dans un lieu public, de se rapprocher de la réalité de la communauté et de créer des liens durables avec certains de ses membres ainsi que d'exprimer à travers ces formes d'expressions artistiques actuelles, la performance et l'intervention urbaine.

Les moments difficiles de la réalisation

La performance était la dernière étape avant l'exposition et les élèves ont manifesté un certain nombre de craintes face à la façon dont elle allait se dérouler. La première est reliée au fait que nous allions exposer dans un lieu public ce qui n'est pas habituel. Le deuxième, il va sans dire, concernait le fait qu'ils allaient devoir s'exprimer gestuellement devant un public. Une situation à laquelle ils ne sont pas habitués et qu'ils n'ont jamais connue auparavant au Maroc. En effet, rares sont les artistes qui s'expriment avec la performance ou l'intervention urbaine.

Le trac a fait en sorte que les élèves se sont sentis plus réticents et moins motivés à exposer dans ce lieu. Cette phase s'est avérée la plus difficile dans la réalisation du projet et a constitué un réel défi à relever. Deux jours avant l'exposition, certains élèves ont même refusé d'y assister. J'étais étonnée par cette réaction et j'ai essayé de comprendre qu'elle était la source de ce blocage. La meilleure façon de tenter de régler ce problème était de l'affronter en demandant tout simplement à ces élèves quelle était l'origine de ce refus? Leur réponse je l'ai trouvée dans leur regard, et c'était la peur. La peur de ne pas être à la hauteur, la peur du regard des autres et de l'expérience elle-même. Influencée par l'opinion de ses parents, une élève a refusé de participer parce que le lieu ne répond pas aux critères habituels des musées. Il est à noter que cette élève était absente lors de la première sortie.

J'ai tenté de les rassurer en leur disant que c'était normal d'avoir cette sensation et que tout artiste avant la réalisation d'une exposition vivait plus ou moins ce même sentiment. Je leur ai même expliqué le trac que je vivais moi-même avant chaque performance ou intervention urbaine. Pour contrer ce début de panique, j'ai proposé aux élèves de participer, avec eux, en tant qu'artiste à cette intervention urbaine dans le Fondouk. Cet ultime argument a réussi à les convaincre puisqu'ils ont tous dit d'un seul coup qu'ils étaient prêts à vivre cette expérience avec moi au Fondouk.

Cette dernière étape de l'expérimentation a été fastidieuse. En plus de la tâche d'organisation et de préparation, il y avait tout le travail du montage de l'exposition qui demandait une gestion efficace. À cet effet, j'ai supervisé la conception de l'affiche, la recherche de subvention. J'ai réparti les frais pour les invitations et les affiches, en plus de les distribuer.

L'exposition

L'exposition a eu lieu au Fondouk le 17 avril 2004, durant toute la journée. Avec la collaboration de la délégation de l'artisanat et de la Chambre de l'artisanat de Marrakech, près de 200 affiches ont été diffusées. La diffusion a été prise en charge par mon entourage, soit mes amis, ma famille et les élèves. Nous avons affiché à l'école, dans différents lieux de la ville de Marrakech, les écoles secondaires par l'intermédiaire des délégations de l'éducation, les musées et les institutions culturelles, dans le Souk et les lieux de l'exposition. Une annonce à la radio a été retransmise plusieurs fois. J'ai réalisé la conception de l'affiche avec l'aide de Mr Massoudi (expert en tissage traditionnel) qui s'est avéré la personne intermédiaire entre moi et les artisans, ses conseils m'ont énormément servis pour mieux intégrer ce milieu.

C'est avec enthousiasme que des parents, les élèves, le chauffeur de l'école, le caméraman et moi-même sommes partis vers le Fondouk. Arrivés au Fondouk, nous avons une fois de plus, reçu un accueil chaleureux de la part des artisans. Les élèves avaient auparavant choisi la cour du Fondouk, les murs et les colonnes qui l'entourent comme emplacement de l'exposition et de la performance. Nous y avons rapidement fait l'accrochage des œuvres étant

donné le manque de temps. Tous les participants, élèves et artisans s'entraidaient pour la mise en place des œuvres comprenant onze tableaux et deux grandes toiles de 2/2m et 1/2m. Ses deux toiles représentaient les photographies des différentes étapes du projet que j'ai réalisée pour permettre aux visiteurs et aux participants de voir tous le processus de la réalisation du projet. Nous avons procédé à la mise en place de l'exposition avec les moyens de bord trouvés sur place, des vieux métiers, une échelle, un tronc de palmier. Ce travail collectif a permis de dynamiser les élèves et d'éloigner le sentiment de trac et de peur qui les préoccupait.

Une cérémonie du thé et un buffet avec les artisans a inauguré l'exposition. Les élèves en ont profité pour faire découvrir et expliquer aux artisans les travaux qu'ils avaient exposés. Une atmosphère conviviale et sereine a permis de rétablir une certaine confiance et spontanéité entre tous les participants et même les invités. D'autres visiteurs, invités et même des passants se sont arrêtés pour découvrir et visiter l'exposition. Les élèves répondaient à leurs questions et leur expliquaient l'objectif de l'exposition.

J'ai ensuite rassemblé une cinquantaine de participants pour que nous puissions faire notre performance *La mélodie du geste à tisser*. J'ai fait une brève présentation du projet, des participants et des partenaires impliqués dans le projet. Cette première introduction m'a permis d'expliquer auprès des participants en quoi consistait la performance de type intervention, dans un lieu public.

J'ai expliqué simplement ce que j'entendais par expression gestuelle. Les élèves ont ensuite, pour le bénéfice des spectateurs, traduit, chacun avec leurs séquences choisies, le mouvement du tissage. Les artisans, à leur tour, ont participé en mimant les gestes qu'ils font de façon quotidienne avec une grande fierté. Cette interaction entre les élèves et les artisans a donné un coup de pouce aux élèves pour la réalisation de la performance.

Pour faire la performance nous avons formé un cercle. J'ai introduit la gestuelle en remettant un bout de laine à un des élèves. Notons, que le don de la laine s'inscrit dans une croyance spirituelle propre à la religion musulmane. Chacun des élèves avait ensuite à faire le geste de l'une des séquences du tissage et à

faire circuler le bout de laine aux autres membres du groupe. Ces mouvements se sont fait dans l'ordre de façon à traduire les différentes étapes du tissage. Nous avons terminé la performance par un geste qui regroupe toutes les mains du groupe et qui traduit les sentiments que les élèves ont détectés dans le Fondouk soit la solidarité, l'entraide et l'harmonie.

À la fin, tous les intervenants ont échangé et ont exprimé leur gratitude mutuelle. Les élèves tour à tour ont offert leurs travaux aux artisans. Ce geste a été grandement apprécié et les travaux seront exposés de façon permanente au Fondouk.



4.9 Œuvre d'artisan, Marrakech ,2004

CHAPITRE V

L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données de l'expérimentation où j'ai tenté de tisser des liens entre l'école et la communauté. Comme je l'ai mentionné au chapitre III, je me suis servi de trois modes de collecte de données. L'entrevue semi-dirigée qui fait part des commentaires des élèves concernant l'intervention, la bande vidéo qui montre certaines activités réalisées en classe et dans la communauté avec les élèves, ainsi que mon journal de bord où j'ai noté mes réflexions et mes observations lors de l'intervention.

Pour analyser les données je me suis inspirée des trois approches d'éducation artistique dans la communauté telles que définies par Marché (1998), et qui sont : a) *Recueillir*: le rôle de chasseur-cueilleur. b) *Apprendre*: le rôle de détective. c) *Agir*: le rôle d'activiste social. Je me pencherai ainsi, dans un premier temps sur ce que les élèves ont *recueilli* dans la communauté pendant la période d'enracinement et d'exploration. Ensuite, dans un deuxième temps, j'examinerai ce qu'ils ont *appris* sur les pratiques artistiques et artisanales durant la période de découverte. Enfin, je résumerai la façon dont ils ont *agit* dans cette communauté durant la période d'expérimentation et de réalisation.

Aborder ces trois éléments me paraît essentiel pour répondre aux questionnements et aux objectifs présentés dans la problématique. Je vous rappellerai qu'au plan pédagogique, l'action éducative dans le souk a pour but **de développer et d'expérimenter une activité d'art qui favorise des liens entre la culture traditionnelle marocaine et les pratiques artistiques actuelles et aussi de mettre les élèves en lien direct avec les pratiques artistiques existantes dans la communauté**. Tisser des liens entre les artistes, les artisans et les élèves, permet aux premiers de transmettre la richesse et l'héritage de cette culture et aux seconds de s'inspirer de cet héritage. Mon autre intérêt dans ce projet était de voir comment les élèves allaient réagir face à des

manifestations artistiques contemporaines. Enfin, je souhaitais explorer le potentiel pédagogique présent dans l'espace public de la ville de Marrakech.

5.1 Recueillir : mettre les élèves en contact avec la réalité et changer la perception qu'ils se font de leur culture

Cette partie est consacrée à la première approche telle que proposée par Theresa Marché (1998). Madame Marché fait référence à l'environnement local comme ce qui existe au-delà des murs de l'école et qui se découvre en regardant vers l'extérieur. Je commencerai par la première partie du modèle où les élèves vont recueillir les informations de la communauté. Dans l'expérimentation, cette partie correspond à la période d'enracinement et la période d'exploration. L'objectif était de permettre aux élèves de chercher, de recueillir et d'échanger des informations. La question que j'avais posée pour aborder ce sujet était : connaissez vous les pratiques artistiques et artisanales présente dans notre villes ? Si non pourquoi?

La majorité, si non toutes les réponses étaient négatives. Le manque d'intérêt et l'ignorance sont les raisons invoquées pour expliquer cette méconnaissance des pratiques artistiques et artisanales. À ce propos Zineb m'a dit que « Je ne me suis jamais posé la question », et Fatin m'a affirmé que « je n'avais aucune idée du travail des artisans, et il y avait personne qui me poussait à m'intéresser à ça».

Le terme « recueillir » dans, ce projet, fait référence à la période d'enracinement et d'exploration divisée en deux étapes. La première, se présente sous le forme d'une recherche au niveau du contenu, la seconde est reliée à l'exploration sur le terrain.

Avant même la réalisation de la première sortie, les élèves ont effectué des recherches sur la culture traditionnelle. Ces recherches étaient sous formes de textes, de documents visuels, petit métier à tisser ainsi que certaines pièces d'habillement traditionnel. Les élèves ont par ailleurs fait des recherches historiques pour saisir avec plus de précision la réalité. Dans le projet

expérimenté et décrit précédemment, les élèves allaient eux-mêmes chercher, fouiller. Ils considéraient nécessaire de consulter les documents historiques pour enrichir le contenu de leur projet et mettre à profit leurs nouveaux savoirs.

Dans la seconde étape qui est l'exploration sur terrain, les élèves étaient amenés à voir sur place ce qu'ils ont étudié en classe. Cette période a été suivie d'une sortie dans la communauté afin que les élèves puissent observer de près les artisans durant tout le processus de la réalisation de leurs travaux de tissage.

Ce que les élèves ont trouvé à l'extérieur de la classe

L'une des idées principales du projet était de faire découvrir aux élèves leur communauté culturelle. Les élèves ont recueilli, dans cette période d'enracinement et d'exploration dans la communauté quatre éléments : a) la découverte des lieux, b) l'exploration des matières et des matériaux utilisés par les tisserands, c) l'observation des gestes des artisans, d) l'interaction avec les artisans.

a) La découverte des lieux

La découverte du Fondouk, My Hfid a permis aux élèves d'admirer le souk, ces ruelles pleines d'histoire, que la plupart d'entre eux traversent sans y prêter attention ou même ignorent. L'artisan qui nous a accompagné durant notre visite, Mr Komina, n'a pas manqué l'occasion de montrer aux élèves l'authenticité des lieux, « Comme vous le remarquez, cet atelier est un lieu très ancien datant de plus de cent quarante ans. Il a connu l'épanouissement de nos parents artisans, de nous, leurs enfants, et si c'est possible nos futurs petits enfants. »

b) L'exploration des matières et des matériaux utilisés par les tisserands

Ce contact avait pour objectif de permettre d'explorer les matières et les matériaux utilisés par les tisserands. Les outils conçus pour ces pratiques font, de fait, partie prenante des éléments urbains qui constituent l'espace public. Ils sont d'ailleurs ce que les élèves ont distingué en premier. Fatin m'a déclaré : « ce qui m'inspirait le plus ce sont les techniques, ils sont un peu différents des

documentaires sur les travaux d'artisanat d'autres pays. Les matières très simples sont à la portée de tout le monde comme le bois et autres ».

c) L'observation des gestes des artisans

Nous avons pu observer les artisans durant le processus de réalisation du tissage. L'essentiel des activités que ce soit l'ourdissage ou la filature se déroule sur le seuil des ateliers. Les élèves étaient conséquemment en contact direct avec le travail effectué par les artisans. Ils pouvaient aussi apprécier les étapes finales du travail des couturiers dont les ouvriers se placent à l'extérieur pour exercer leur métier.

d) L'interaction avec les artisans

Les élèves ont pu saisir les liens entre les artisans d'un même domaine, dans le souk et le Fondouk. La sortie leur a ainsi permis de voir sur le terrain comment se concrétisait leur histoire au plan professionnel. Cette discussion a fait l'objet d'une conversation pendant tout le trajet du retour. Cela m'a permis de constater que les élèves ont recueilli des informations, des documents visuels relatant les sujets choisis, de la matière telle le fil et la laine et mêmes de bonnes impressions.

5.1.1 Recueillir: les aspects pédagogiques reliés à cette étape

L'aspect pédagogique constitue un élément important de cette visite dans la communauté. Suite à ce que j'ai soulevé dans la partie précédente, quatre aspects pédagogiques me sont apparus particulièrement importants dans cette recherche. a) contact direct avec la réalité artisanale; b) contact avec la matière; c) comportements attentifs des élèves durant l'explication des artisans ; d) satisfaction de la curiosité des élèves et réponse à leurs interrogations.

a) Contact direct avec la réalité artisanale

Dans un premier temps, la sortie à l'extérieur a permis aux élèves d'entrer en contact direct avec la réalité artisanale de la ville, particulièrement à la vieille médina. Ce contact a permis aux élèves d'observer de près leur communauté,

renforçant ainsi le sentiment d'appartenance à leurs origines et stimulant leur curiosité au sujet des pratiques traditionnelles. Je souhaitais aussi sensibiliser les jeunes à la richesse de leur ville, Marrakech, et à son patrimoine culturel. À cette étape, les élèves s'interrogeaient et demandaient des explications sur les lieux, l'architecture ainsi que sur leur histoire et prenaient des photos. L'objectif était atteint : ils étaient intéressés.

b) Contact avec la matière

Dans un deuxième temps, les élèves étaient amenés à être en contact avec la matière et avec les outils. Ce contact avec la matière a permis aux élèves d'interagir avec la matière et les matériaux, avec l'aide des artisans, durant toutes les étapes de la réalisation du tissage. Ils ont pu assister à tout le processus de la préparation de la laine et ont vu les gestes, le rituel, qui accompagne ce travail. Ils ont vu les différentes couleurs, observé plusieurs formes de fils et de laine, et touché aux différentes textures. Ce contact des sens avec les matériaux leur a permis de comprendre leur composition et d'observer l'utilisation qu'en font les artisans.

c) Comportement attentifs des élèves durant l'explication des artisans

Dans un troisième temps, l'écoute active des élèves, durant l'explication des artisans, leur a permis de ne pas être des spectateurs passifs mais au contraire, de vivre des situations parfois intenses. Prenons ici en exemple Doha, qui a interagi avec l'artisan dans son lieu de rouage « Naoura Tsfah ». Doha a été invitée à exécuter tout le rituel, jusqu'à enlever ses chaussures et de se concentrer pour l'exécution de ces gestes. Elle nous a confiée par la suite avoir été émue devant ce métier et avoir senti la difficulté de cette tâche, même si cela lui paraissait facile au départ. Ces expériences leurs ont également permis, de s'inspirer et de mieux choisir les gestes pour la réalisation de leurs travaux. D'ailleurs, Zineb Lmanjra, pendant la troisième étape du processus du tissage, celui du « Machta », a essayé d'introduire le fil dans une aiguille avec l'artisan, et a constaté que l'opération est très compliquée et demande de la précision dans l'exécution. Cette dernière a été marquée par ce geste et s'en est inspirée pour la réalisation de son travail.

d) Satisfaction de la curiosité des élèves et réponse à leurs interrogations.

Dans un quatrième temps, ce contact a permis aux élèves de satisfaire leur curiosité et de répondre à leurs interrogations durant toutes les étapes de la réalisation du tissage. D'une part, ils ont entamé ouvertement des conversations avec les artisans sur plusieurs plans, par exemple leur mode de travail, leurs lieux de travail, et même leurs situations économiques. D'autre part, ils ont noté dans leurs carnets de croquis des explications et ils ont fait des dessins en lien avec les sujets qui les intéressaient de façon plus particulière. Cela a été perçu, de la part des artisans comme un réel intérêt pour leur travail. En effet l'élève découvre que dans une oeuvre, il n'y a pas seulement une recherche au niveau de la couleur, du graphisme, d'un aspect formel ou de la matérialité. Le travail de l'artisan réalisé sous leurs yeux est le fruit d'une réflexion de recherche de symboles, de codes visuels et répond à certaines préoccupations sociales.

L'élève constate que l'objet qu'il réalise lui-même, répond aussi à deux critères, soit l'esthétique et la signification. Cette prise de conscience est possible parce que nous lui avons donné la éventualité de sentir et de réfléchir au processus de création de l'artiste-artisan.

5.1.2 Recueillir : les aspects humains reliés à cette étape

L'une des caractéristiques de ce contact avec la communauté est sans contredit l'interaction entre les participants. De nature humaniste, il m'apparaissait primordial d'établir des relations de confiance et de respect entre les artisans et les élèves. C'est ainsi, qu'au préalable, j'ai essayé de préparer les élèves en classe, ainsi que les artisans durant les visites qui ont précédé la sortie.

L'accueil chaleureux des artisans envers les élèves, dans le Fondouk et dans leurs ateliers en particulier, a permis aux élèves d'être plus décontractés. J'ai remarqué aussi qu'un sentiment de satisfaction et de fierté se lisait dans les gestes et sur les visages des tisserands. Après la rencontre avec les artisans, l'élève ne peut plus considérer l'artisan comme il le faisait auparavant. Il est forcément amené à questionner l'image négative transmise dans la société marocaine au sujet des artisans dans les Fondouks.

L'atmosphère qui régnait était très positive parce que les artisans étaient fiers de montrer leur savoir-faire aux élèves. Cet échange m'apparaissait d'autant plus important que j'avais noté, au moment de la sortie, une certaine émotion perceptible dans le regard des élèves, dans leurs questions et même dans leurs interactions avec les artisans. La laine, la soie et le fil que les artisans ont offert aux élèves paraissaient des gestes très simples mais qui témoignent d'une symbolique de partage est d'une hospitalité de la part des artisans. Cette interaction durant le processus de réalisation du tissage a permis d'établir de bonnes relations. Sans oublier l'atmosphère conviviale qui a régné durant la sortie. Ce dernier point, est d'ailleurs l'un des aspects que tous les élèves ont mentionnés durant les entrevues et qui a encouragé principalement les élèves à y retourner pour l'exposition.

Finalement, la possibilité qu'il leur a été offert de toucher et de sentir la réalité s'est avérée un puissant facteur de stimulation et de motivation. J'ai remarqué que les élèves observant des artisans œuvrant dans les ruelles de la vieille médina, semblaient beaucoup plus réceptifs d'explorer l'histoire de l'art traditionnel marocain, puisqu'il ne s'agissait plus que de simples notions abstraites. L'apport de l'échange humain n'est pas en doute et les élèves ont semblés intéressés tout au long des échanges. L'artisan a lui-même profité de l'expérience, lui offrant une tribune pour la valorisation de son travail, en lui permettant de transmettre lui-même son savoir.

5.2 Apprendre : ce que les élèves ont appris sur l'art traditionnel dans la communauté et sur l'art actuel en classe

Dans cette partie j'analyserai l'expérimentation selon la deuxième approche intitulée « apprendre » du modèle proposé par Theresa Marché (1998). J'examinerai cette deuxième partie du modèle, où les élèves apprennent à découvrir les pratiques artistiques et artisanales traditionnelles dans la communauté et les pratiques contemporaines expérimentées en classe.

La période de découverte était l'occasion de présenter aux élèves les pratiques artistiques contemporaines. Cette partie était aussi répartie sur deux étapes, la

première étant consacrée aux découvertes théoriques de ces pratiques, la seconde consacrée à l'application de nouvelles formes d'expression artistique.

Malgré leur manque total de connaissances du sujet de l'art contemporain, les élèves ont manifesté une réelle curiosité concernant les timides expériences marocaines et surtout envers les pratiques occidentales. L'Occident étant, rappelons-nous figure, d'influence culturelle populaire majeure auprès de ces adolescents.

5.2.1 Apprendre : les aspects pédagogiques reliés à cette étape

Les découvertes au sujet de l'art traditionnel

Afin de procéder à l'analyse des données, j'ai catégorisé celles-ci selon quatre thèmes: a) la motivation des élèves en classe. b) l'inspiration des élèves par les pratiques artisanales dans la réalisation de leurs travaux c) l'utilisation des supports visuels durant les sorties et d) l'adaptation des attitudes d'entraide observées dans la communauté,

a) La motivation des élèves en classe

La motivation des élèves semble avoir été influencée par le contact avec la réalité culturelle du milieu investigué. L'attitude générale des élèves suite à la sortie s'est transformée. J'ai noté que les élèves étaient éveillés, attentifs, stimulés et curieux face au sujet lui-même. Cet intérêt de départ semble avoir enclenché des réactions d'enthousiasme ainsi qu'un plus grand engagement dans la réalisation de leurs travaux.

b) L'influence des pratiques artisanales dans la réalisation des travaux des élèves

Dans un deuxième lieu, les élèves ont su utiliser et explorer la matière « cueillie » durant la sortie (la laine, le fil, etc.) pour la réalisation de leurs travaux. C'est ainsi qu'Hamza décrit la façon dont elle s'est servie de ce matériel :

J'ai créé le métier à tisser, d'abord le petit ensuite le plus grand. Pour ce travail, j'ai utilisé le fil que l'artisan m'avait donné, et la laine que la Madame «Ghazala» m'avait offert, avec tout cela j'ai réalisé mon métier imaginaire.

c) L'utilisation des supports visuels recueillis durant la sortie

Les élèves ont également utilisé les photographies prises dans le Fondouk. Ces dernières, ont servi de support visuel pendant la réalisation des travaux réalisés en classe. Fatin, par exemple, a réalisé une série de croquis des prises de vue qu'elle a par la suite exposés. Les élèves ont été encouragés à expérimenter différentes techniques pour la réalisation de leurs travaux. La consigne étant toutefois de choisir une action spécifique réalisée par un tisserand dans son travail et de s'en inspirer durant tout son processus de création. Le geste choisi fut l'objet d'expérimentations par différents médiums pour ensuite être présenté lors de la performance devant le public.

d) L'adaptation des attitudes d'entraide observées dans la communauté

L'atmosphère qui régnait en classe était agréable et stimulante. Les élèves ont su adopter les attitudes d'entraide observées dans la communauté, particulièrement en ce qui a trait au partage des informations et des matériaux. J'ai également noté que les élèves ont démontré un certain respect pour les artisans. Hamza, à ce propos, m'a témoigné : « je sentais une complémentarité dans le travail des artisans, ils travaillaient tous ensemble. On sent qu'ils s'entraident sans haine ni problèmes. ». Ce sont ces compétences relationnelles que je retiens le plus et qui semble avoir joué d'influence sur la qualité de l'expérience vécue et de l'exposition qui a suivi.

Les découvertes au sujet des pratiques artistiques actuelles

L'expérimentation a commencé par une initiation à la culture visuelle contemporaine. Après l'étonnement du début, j'ai constaté un intérêt pour les pratiques d'artistes au fur et à mesure que je présentais des exemples. Les élèves étaient curieux et voulaient en savoir plus. À cet effet, Zineb, raconte :

On ne connaissait pas la performance au début, c'était bizarre et étrange. Après qu'on a su ce que cette forme d'art voulait dire, compris qu'il y a des gens qui l'ont déjà réalisé ce type de travail... on prend conscience que c'est une forme d'expression artistique qu'on peut faire nous aussi.

Le travail entrepris avec les élèves a évolué au fil du temps. Nous avons cheminé de l'idée d'expérimenter les gestes faits par les artisans dans toutes les étapes reliées au tissage à la réalisation d'une performance à partir de ces mêmes gestes. Une des artistes qui a marqué leur attention est Devora Neumark. L'œuvre de cette dernière a fait l'objet de longues discussions. D'abord Hamza a été impressionnée par la matière utilisée par l'artiste et s'en est inspirée pour son propre travail. D'autres artistes ont également étonné les élèves. À ce propos, Fatin se dit très impressionné par le travail de Soumiya Jalla Mikou, artiste marocaine qui travaille avec les cheveux comme matière pour la réalisation de ses tissages. Les artistes cités précédemment ont constitué une source d'inspiration importante pour les élèves. Ils ont retenus certains aspects de leur performance et les ont intégrés à leur création par la suite.

La préparation de l'exposition dans le Fondouk était tout un apprentissage. Les élèves ont dû terminer leurs travaux réalisés en classe, élaborer un dispositif de présentation pour l'exposition et choisir les matériaux appropriés pour mettre en valeur les travaux. Plus important encore, ils ont dû pratiquer à plusieurs reprises leur geste à tisser lors des répétitions. Cette préparation était pour moi, l'occasion de faire un bref rappel de quelques règles à respecter. Les élèves étaient stressés. La principale source d'inquiétude pour moi venait du manque de support de la part de la direction d'école. La directrice était persuadée que le lieu choisi pour exposer, soit dans le souk, n'était pas un espace approprié pour accueillir une exposition.

5.2.2 Apprendre : les aspects humains reliés à cette étape

Durant la période de découverte qui fut la plus longue du projet, de bonnes relations se sont nouées entre les élèves et moi et entre les élèves entre eux. Ces relations semblent avoir engendré un rapprochement entre tous les participants et tissé un lien de confiance tout au long du projet.

Cette qualité de relation a aussi agi comme facilitateur pour la réalisation des travaux et la préparation de l'exposition. En effet, établir un climat de confiance avec les élèves a constitué une stratégie pédagogique importante permettant de préparer moralement et psychologiquement ces élèves de niveau secondaire à s'engager dans un travail nouveau et déstabilisant. Pendant les répétitions de la performance, à l'école, une atmosphère agréable régnait. Les élèves participaient à la répartition des tâches et faisant preuve d'initiative dans leurs décisions. Le partage et l'entraide entre les élèves étaient impressionnants.

Durant la réalisation de ce projet, j'ai affronté aussi des situations plus difficiles. J'ai dû apprendre aux élèves comment gérer le stress et la pression avant l'exposition. Je considère que c'est surtout la confiance que les élèves m'ont manifestée et le soutien moral et psychique qu'ils ont ressentis de ma part qui nous aidés à surmonter cette situation. À l'instar d'autres élèves du groupe Zineb m'a souligné que la réalisation de l'exposition devant le public n'était pas facile pour elle au début et l'a empêcher de dormir la veille de l'intervention dans le Fondouk.

J'ai aussi vécu des moments difficiles. D'abord, comme je l'ai souligné précédemment, il m'a fallu convaincre la directrice qui n'était pas d'accord avec le choix du lieu de l'exposition. Ensuite, j'ai dû amener les élèves à prendre position et à transmettre l'information à leurs parents. Toutes ces interactions ont créé un climat, pour le moins stressant. C'est l'enthousiasme des jeunes et le désir de mener à terme l'expérience qui nous a poussés à reconduire le projet malgré les embûches.

5.3 Agir : analyse du comportement des élèves face à la communauté au moment de l'exposition

Cette étape est la concrétisation des deux premières. Selon le modèle de Marché, ceci correspond à l'étape « agir ». Agir dans cette portion de l'expérimentation se traduit par le retour dans le lieu public du Fondouk pour l'intervention urbaine devant et avec le public. Je rappellerai au lecteur que toute cette expérience avait pour objectif, en premier lieu, **de développer et**

d'expérimenter une activité d'art qui favorise des liens entre la culture traditionnelle marocaine et les pratiques artistiques actuelles. Mon deuxième objectif est de permettre aux élèves de découvrir la richesse de leur culture et aux artisans et artistes de transmettre et de témoigner de l'héritage de cette culture. Finalement, mon troisième objectif est d'explorer le potentiel pédagogique présent dans l'espace public de la ville de Marrakech.

La prise de conscience au sujet de cet héritage a permis aux élèves de mieux saisir la richesse de celui-ci et d'en reconnaître la valeur. Expérimenter les gestes des artisans a aidé les élèves à réaliser toute la complexité de ces pratiques. Interagir avec l'artisan a démontré aux élèves l'estime, la fierté et la fidélité que l'artisan a pour son travail. Ceci lui permet de ne pas s'attarder outre mesure aux conditions de travail qui ne sont pas toujours faciles, et de supporter l'insécurité du métier. Les élèves ont ainsi pu sentir la passion des artisans pour l'héritage qu'ils tentent de perpétuer et combien ils sont prêts à sacrifier au nom de leur volonté de l'exprimer. Somme toute, ceci a permis de réaffirmer aux yeux des élèves la valeur de la culture marocaine traditionnelle.

En deuxième lieu, l'expérimentation d'une forme d'expression artistique actuelle a initié une réflexion au sujet d'œuvres d'art qui sont un acte de présence dans des lieux publics. Le fait d'inviter les gens à assister à l'exposition dans le souk a permis, d'une part d'appuyer l'authenticité des lieux et d'autre part de rappeler au public la valeur culturelle de ces lieux. À cet effet, il me semble important de souligner ici que le choix de prendre l'artisanat traditionnel comme sujet d'une pratique plus contemporaine est déjà une façon de renouer avec la culture traditionnelle puisque cette richesse ne risquera pas de tomber dans l'oubli. Finalement, encourager les artisans à faire connaître leurs gestes en dehors du cadre habituel du travail est une occasion d'apprécier et de valoriser le geste lui-même. La performance comme nouvelle pratique choisie pour l'expérimentation est donc un moyen d'expression idéal afin que les élèves puissent allier contemporanéité et tradition dans un souci de revalorisation de la culture traditionnelle.

Dans un troisième lieu je souhaitais exploiter le potentiel pédagogique présent dans l'espace public. Dans une ville typique comme Marrakech, l'espace public

est un lieu d'action, où se pratique plusieurs formes d'arts. Je citerai l'exemple de la place *Jamâa Lfnaa* (patrimoine culturel mondial) et où se pratique plusieurs activités artistiques. Dans cette atmosphère collective, les gens (de la ville, de la campagne, de toutes les couches sociales) se promènent dans un état d'âme particulier. Parallèlement, dans les souks, se déroulent plusieurs pratiques artistiques traditionnelles se caractérisant par des représentations gestuelles et sonores de la vie quotidienne, par des rituels et par des formes d'expression d'art populaires accessibles au public. Notre action, dans sa singularité, n'est pas passée invisible dans la communauté, même si les flâneurs ont l'habitude de voir des gens intervenir dans ce lieu public. Dans cette expérimentation, les intervenants ne sont pas des artisans mais des écoliers qui ont tenté de traduire, à travers le geste simple à tisser, leurs intérêts pour un patrimoine auquel ils étaient jusqu'alors indifférents.

5.3.1 Agir : les aspects pédagogiques reliés à cette étape

En quoi l'intervention urbaine a-t-elle modifié les liens avec la communauté?

L'un des aspects les plus captivants sur le plan pédagogique, est la possibilité de mettre en lien les élèves et le public. On l'a vu, le fait de devoir présenter au public leur création a agi comme facteur motivationnel chez les élèves, les emmenant à se dépasser. Leur curiosité à réaliser une exposition dans un endroit inhabituel a aussi été le moteur de leur créativité. Soulignons que, leur passage dans les ruelles de la veille médina avec leurs travaux, était un très joyeux moment. Les images dans la bande vidéo expriment bien cette gaieté et cette fierté. La présence de leurs familles les a aussi encouragés et m'a rassurée. Dans le Fondouk, il y avait une atmosphère de fête, les artisans étaient déjà préparés et l'accueil était chaleureux.

L'un des moments les plus joyeux pour tous les participants était l'accrochage des travaux. Les élèves ont choisi l'espace convenable pour exposer ainsi que l'emplacement pour la présentation de la performance. L'exploitation des moyens du bord et des objets glanés sur place (escabeau, métier à tisser, etc.) était aussi une occasion pour les élèves de comprendre comment s'adapter au milieu

et réaliser quelque chose de bien malgré le peu de moyens mis à notre disposition. Fait important, les artisans ont participé aussi à l'accrochage. Tous les participants ont exprimé que c'était l'un des moments forts de l'expérience. Ce dynamisme et cette entraide ont contribué à rassurer les élèves et à minimiser l'inquiétude qu'ils ressentaient.

Le contact des élèves avec les visiteurs qui se trouvaient sur les lieux, les explications qu'ils ont fourni au sujet de leurs travaux et leur capacité d'expression au moment de faire la performance m'ont impressionnée. Ces observations m'ont également permis d'apprécier ce qu'ils ont retenu des explications données en classe et durant la première sortie. Chacun des élèves a eu ainsi l'occasion d'interagir avec un spectateur et d'expliquer son processus de travail. Zineb en interagissant avec un visiteur en lui expliquant la valeur de notre patrimoine, a été encouragé dans cette voie par celui-ci qui lui a donné son avis sur le contenu de l'exposition. Doha quant à elle, était surprise par la demande d'un visiteur qui lui a proposé de lui acheter son tableau. Même si elle a refusé l'offre (elle voulait l'offrir à l'école), elle m'a avoué pendant l'entrevue que c'était le moment le plus fort pour elle.

L'intervention urbaine s'est avérée l'étape la plus difficile pour tous. Par ailleurs, il allait de soi que cette présentation du projet se fasse devant le public. Pendant celle-ci, les élèves ont été amenés à reproduire des gestes que les tisserands font jour après jour. Quelle ne fut pas ma surprise quand j'ai vu les artisans présents à la performance participer eux aussi et mimer leurs gestes, en dehors du cadre habituel de leur échoppe ou de leur métier à tisser.

J'ai participé avec les élèves à l'intervention publique comme artiste-pédagogue. J'ai initié la performance par la présentation de l'objet le plus symbolique pour les tisserands, soit la laine. J'ai choisi de présenter le geste à tisser par une symbolique qui traduit le «don». La laine a servi de lien entre les participants, les mouvements s'enchaînant d'un élève à l'autre, chacun exprimant le geste qu'il a choisit. La performance s'est terminée par la réunion de toutes nos mains. Ceci a constitué le geste final qui mettant ainsi fin à notre performance. C'était un moment fort!

5.3.2 Agir : les aspects humains reliés à cette étape

En quoi les élèves ont-ils développé un sentiment d'appartenance à la communauté?

L'exposition dans le Fondouk était une façon pour les élèves de concrétiser des liens d'appartenance à cette communauté. Ceci était d'autre part un message de reconnaissance pour les artisans. Cette expérimentation, m'a permis de constater l'assurance acquise par les élèves sur place, et une possibilité d'intégration de ces derniers dans le milieu des artisans. L'implication des élèves dans ce milieu était sans équivoque autant par l'inspiration puisée à même l'art traditionnel, que par les expressions de fierté qu'ils ont exprimé devant le public. Miriam a déclaré devant le public « soyez sûr que nous ne vous oublierons jamais, que nous n'oublierons pas non plus notre patrimoine, et que nous serons toujours fiers de le représenter».

Les gestes des artisans reproduits par les élèves étaient synonymes de fierté, de partage et traduisaient une volonté d'interaction de leur part. Les artisans se sont sentis valorisés et respectés, leur participation étant plus qu'une simple démonstration de leur savoir et de leur expérience, mais bien une contribution réelle à l'enrichissement des élèves. Même les spectateurs étaient actifs en interagissant avec les élèves par leurs expressions, leurs questions et leurs applaudissements. Les discours et les expressions de fierté des élèves à la fin de l'expérience et durant les entrevues m'ont démontré qu'il y a eu un changement dans la perception qu'ils se faisaient de leur culture, et une évolution dans leur intention de sauvegarder cet héritage. Les œuvres que les élèves ont offertes aux artisans seront exposées en permanence dans le Fondouk et serviront de trace de l'accomplissement de cette activité dans ce lieu.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, j'ai exploré une démarche pédagogique et un mode d'intervention de l'enseignement des arts plastiques qui créent un lien avec l'environnement et la communauté artistique. J'ai voulu expérimenter une nouvelle façon d'aborder l'enseignement des arts ancrée dans une communauté, en faisant vivre aux élèves marocains une expérience pédagogique sortant du commun.

La présente étude a été réalisée au Maroc dans la ville de Marrakech. Elle fait état d'une expérimentation sur le terrain dans une école secondaire privée l'Institution Lamrani de même qu'au Fondouk My Hfi. Douze élèves de niveau secondaire ont participé au projet qui s'est déroulé au cours de l'année 2004.

Dans cette étude, j'ai tenté de tisser des liens entre l'école et la communauté. L'objectif général était de **développer et expérimenter une activité d'art qui favorise des liens entre la culture traditionnelle marocaine et les pratiques artistiques actuelles**. Je voulais également valoriser cette culture traditionnelle par le biais d'une activité qui met l'école en lien avec la communauté visant ainsi à créer des ponts entre l'art et l'artisanat en une forme d'expression artistique contemporaine, telle la performance et l'intervention urbaine. Dans mon enseignement, j'ai toujours eu à cœur d'amener mes élèves à apprécier, la richesse de leur culture. Pour ce faire, j'ai tenté, dans le cadre de ce projet, de donner une voix aux artisans pour qu'ils transmettent et témoignent de l'héritage de cette culture. Enfin, j'ai tenté d'explorer le potentiel pédagogique présent dans l'espace public de la ville de Marrakech.

J'avais identifié durant mes années d'enseignement un certain nombre de lacunes dans la façon dont les arts plastiques étaient enseignés au Maroc. Ces lacunes sont reliées à un éloignement des jeunes adolescents de leur culture occasionné par une rupture entre l'école et la communauté. J'ai toujours été préoccupée par la très grande différence entre l'art enseigné dans un contexte

scolaire et les pratiques artistiques présentes dans une communauté riche de multiples formes de cultures et de représentations artistiques.

Les concepts théoriques sur lesquels s'appuie ma recherche reposent sur un certain nombre d'idées en enseignement des arts qui ont eu et qui ont toujours une influence sur l'enseignement des arts au Maroc. J'ai d'abord rappelé les principes du modernisme appliqué aux arts et son influence sur les pratiques en éducation artistique. Ensuite j'ai abordé le changement de perspective en enseignement des arts, principalement au niveau de l'esprit d'ouverture sur la communauté. Enfin, j'ai présenté un certain nombre de pratiques artistiques actuelles en lien avec l'espace public. Ce survol, m'a permis d'approfondir ma réflexion au sujet de la portée de ces pratiques et d'alimenter ma démarche artistique et pédagogique.

Pour atteindre ces objectifs, j'ai opté pour une méthodologie qualitative. Dans ma démarche d'investigation, j'ai eu recours à la recherche-action qui vise à occasionner une transformation à l'intérieur d'une situation concrète dans laquelle je me suis impliquée. Pour ce faire, j'ai adopté la posture de l'enseignant-chercheur qui réfléchit durant et après l'action. En ce sens, je me suis engagée à toutes les étapes de la recherche que ce soit au niveau du choix du lieu d'expérimentation, des différents acteurs à la conduite d'un projet artistique. Je me suis servi de trois modes de collecte de données pour l'analyse : les entretiens semi dirigés, afin de recueillir les commentaires des élèves concernant l'intervention et vérifier la perception des participants face au projet. La bande vidéo qui relate certaines activités réalisées en classe et dans la communauté avec les élèves. Cet outil m'a permis de mieux cerner l'activité et réaliser mon analyse. Et enfin le journal de bord, où j'ai noté mes réflexions face à toutes les dimensions du projet.

J'ai ensuite décrit l'intervention pédagogique au Maroc. J'ai fait état des raisons qui ont motivé le choix du lieu où s'est déroulé le projet de recherche. Pour analyser les données, je me réfère aux trois approches d'éducation artistique dans la communauté proposées par Theresa Marché (1998) et qui s'intitulent : recueillir, apprendre et agir. C'est ainsi que je me suis attardée, dans un premier temps à ce que les élèves ont recueilli au contact des artisans tisserands dans la

communauté. Dans un deuxième temps, j'ai porté attention à ce que les élèves ont appris sur l'art traditionnel, sur l'art actuel et sur leur communauté. Finalement, j'ai analysé comment les élèves ont agi dans la communauté. Dans cet esprit, j'ai porté mon regard sur les actions des élèves au moment des visites, de l'exposition et de la performance.

L'analyse des données m'a permis de dégager quatre caractéristiques qui me paraissent essentielles : la découverte des lieux, l'exploration des matières et des matériaux utilisés par les tisserands, l'observation des gestes des artisans, et enfin l'interaction avec les artisans.

Les élèves ont été surpris et grandement intéressés par les pratiques artistiques actuelles. Le contact avec l'art actuel a amené les élèves à aller au-delà de ce qu'ils faisaient habituellement tant au niveau de la forme que du contenu. Le projet leur a ainsi paru plus pertinent parce que collé à une certaine réalité et leur a permis d'expérimenter différents médiums. Les élèves ont pris conscience que l'acte de créer n'est pas un geste gratuit mais une suite d'observations méditées, transposées par le geste dans l'espace.

L'action des élèves dans la communauté, d'abord envisagée comme une occasion de mettre les élèves en contact avec le public est l'élément le plus important dans la réalisation de ce projet. Elle a permis aux élèves de diffuser leurs travaux, de les mettre en position de risque et de solliciter leur potentiel créatif par le biais de l'intervention urbaine dans un endroit inhabituel.

L'exposition qui a eu lieu dans le Fondouk, dont le thème était *La mélodie du geste à tisser* était, d'une part, une façon pour les élèves de concrétiser et de tisser des liens d'appartenance à cette communauté. D'autre part, cette intervention a été interprétée, par les artisans, comme un témoignage de gratitude et de reconnaissance. Les propos recueillis durant les entrevues avec les élèves, témoignent en premier lieu du changement de perception face à la culture traditionnelle et en second lieu d'un attachement pour cet héritage culturel. Les images dans la bande vidéo confirment parfaitement ce que j'ai essayé d'exprimer dans ce mémoire.

Je retiens trois facteurs qui ont influencé la réussite de l'expérience. Le premier est lié à la possibilité qui a été offerte aux jeunes de toucher et d'être en contact direct avec la réalité des artisans dans le souk. Cet aspect s'est avéré un puissant facteur de stimulation et de motivation pour les élèves. L'apport des échanges humains est certainement un autre aspect qui a contribué au succès de cette expérimentation. D'une part, les élèves ont manifesté beaucoup d'intérêt tout au long des échanges et l'artisan a bénéficié d'une tribune pour valoriser son propre travail et transmettre son savoir-faire.

Au plan pédagogique j'ai retenu trois aspects qui me semblent importants. D'abord, une plus grande motivation des élèves pendant la réalisation de leurs travaux. Ensuite, une plus grande richesse dans les travaux des élèves qui visiblement, se sont inspirés du travail des artisans. L'intérêt des travaux tient aussi au fait que certains élèves ont intégré des éléments recueillis lors des sorties et les ont exploités de façon différente.

L'évolution observée dans la perception de l'élève concernant sa communauté culturelle est certainement tributaire du contact direct avec les artisans. En effet, l'élève a écouté les témoignages des artisans et les a comparés avec les informations reçues en classe. Il a donc pu se faire une opinion personnelle et reconnaître que la perception de son entourage est souvent déformée et remplie de préjugés. Cette prise de conscience d'une autre réalité de la communauté artistique et artisanale de la ville de Marrakech a, il me semble, modifié leur vision de la culture locale et a fait d'eux des témoins et des acteurs privilégiés.

Du côté des artisans, il s'est avéré aussi que le but a aussi été atteint. Ces derniers se sont montrés accueillants et hospitaliers. Ils se sont impliqués durant la première sortie et durant l'exposition. J'ai particulièrement été touchée par leur intérêt et les explications données au cours de la visite. Les présentations devant le public, hors du cadre habituel de leur métier ainsi que les émotions exprimées devant les spectateurs constituent des moments forts dans ce projet.

Ce projet a également eu un impact positif au niveau de l'école. De ce fait, la directrice m'a fait remarquer que cette expérience aura été des plus stimulantes

pour les élèves. Le projet a également attiré l'attention des membres de l'administration qui nous ont encouragé dans notre démarche.

Je voudrais aussi mentionner le soutien non négligeable des organismes culturels. D'ailleurs, ce projet n'aurait pas pu être réalisé au Maroc, sans l'appui d'autres partenaires. Un projet qui se tient à l'extérieur du cadre scolaire a toujours besoin de la contribution de plusieurs organismes.

Ce projet m'a rapporté une grande satisfaction personnelle et professionnelle. J'ai le sentiment d'avoir approfondi ma compréhension des liens qui peuvent être tissés entre l'enseignement des arts et les pratiques artistiques actuelles. Cette expérience aura également comme impact de m'ouvrir à de nouveaux horizons, comme artiste et comme pédagogue.

La pratique de l'enseignement de l'art ne peut se transformer que si les professeurs eux-mêmes évoluent et restent à l'affût de ce qui se passe dans le champ de l'art. La qualité de leur enseignement dépend aussi de leur capacité à engager une relation avec leurs élèves en se montrant intéressés et ouverts à l'environnement social et culturel dans lequel ces derniers évoluent. Il m'apparaît primordial de tisser des liens entre l'école et la communauté, ce qui, à mon sens, demandera à l'enseignant d'art, en dépit de son contexte, d'être ouvert aux sphères sociales, artistiques et scolaires. Autrement dit d'être engagé dans la société, de s'impliquer dans l'organisation des événements et de prendre le risque de créer des projets innovateurs dans les milieux scolaires.

Les élèves avec qui j'ai travaillé au Maroc ont été amenés à découvrir la culture traditionnelle et à la valoriser. L'expérience, il me semble, peut être transposée au contexte scolaire montréalais qui est composé non pas d'une mais d'un grand nombre de cultures.

RÉFÉRENCES

- Ardenne, P. 2001. « Des formes de l'art aux formes de vie ». In *Les commensaux*, sous la dir. de P. Loubier, A-M. Ninacs, p. 35-44. Montréal: Skol.
- Bourriaud, N.1998. «L'oeuvre d'art comme interstice social» et «Les espaces-temps de l'échange ». *Esthétique relationnelle*, Dijon : Presses du réel, 123 p.
- Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation de mémoires et des thèses*. Montréal : Université du Québec. 110 p.
- Buci-Glucksmann, C. 2003. « Nouvelles fluidités » In *Esthétique de l'éphémère*, p. 59-65.Paris, Galilée.
- Clahassey, P. 1986. «Modernism, postmodernisme, and art education». *Art education*. 39:2, p 44-48.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. 2001. «L'école et ses liens avec la communauté». *Le point en administration scolaire. Vol. 4, no 1 (automne)*, p. 13-16.
- Deslauriers, J-P. 1991. *Recherche qualitative*. Montréal: McGraw-Hill , 142 p.
- Dolbec, A., Clément, J. 2000. «La recherche-action». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti, L. Savoie-Zajc, p. 199-224. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Dolbec, A., Clément, J. 2004. «La recherche-action». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti, L. Savoie-Zajc,. Sherbrooke: Éditions CRP. 350 p
- Domino, C. 1999. *A ciel ouvert*, Paris, éditions Scala. 125 p.
- Farris Thompson, R. 1997. «L'instant d'égalité: perceptions des Amérindiens, des autochtones et des Africains sur l'art et le modernisme ». In *Postcolonialisme Décentrement Déplacement Dissémination*. p.232-245. Paris : Dédale en Méditerranée.
- Faucher, C. 1998. « Du portrait à une expérience au centre des femmes ». *Les arts plastiques à l'école*. Sous la dir. Richard, M., Les éditions LOGIQUES. 354 p.
- Gablik, Suzi. 1997. *Le modernisme et son ombre*. Thames et Hudson. Paris. p. 300.
- Hart, L.M. 1990. « Pluralisme esthétique et enseignement des arts Québec » In *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, sous la dir. de Fernand Ouellet et Michel Pagé, p.371-398. Québec : Institut de recherche québécoise sur la culture.
- Khireddine, M 1998.*Arts et traditions au Maroc*. Courbevoie. ACR édition. 312 p.
- Lacasse, J. 1991. *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*. Montréal: Études vivantes. 297p.

- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. 1996. *La recherche-action: théorie et pratique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 229 p.
- London, P. 1994. *Step Outside : Community-Based Art Education*. Portsmouth (NH) : Heinemann, 128 p.
- Loubier, P. 2001. «Avoir lieu, disparaître sur quelques passages entre art et réalité». In *Les commensaux*, sous la dir. de P. Loubier, A. M. Ninacs, p.19- 29. Montréal: Skol.
- Marché, T. 1998. «Looking outward, Looking in: Community in Art Education». *Art education*. Vol. 52, no 4 (mai), p.7-13.
- Marché, T. 2000. «Uncovering Invisible Culture: Concepts of community in Art Education». *Journal of Multicultural and Cross. Cultural Research*. In *Art Education*, Fall (1998). Volume 16. Editors Don Grug, Kendra Hover, p.40-48. Traduit, résumé et adapté de l'anglais par Suzanne Blouin.
- Martin, J-H. 1997. « Qui a peur des peurs des peaux rouges, au péril jaune et de la négritude ? ». In *Postcolonialisme Décentrement Déplacement Dissémination*. sous la dir. Meddeb, A. p.225 2231. Paris : Dédale en Méditerranée.
- Ouellet, A. 1990. *Guide du chercheur, quelques éléments du zen dans l'approche historique*, Québec, Canada, Gaétan Morin éditeur. 178 p.
- Pourtois J.-P., Desmet H. 1997. «Modernité- postmodernité» chap. in *L'éducation postmoderne*, p. 25-52. Paris : presses universitaires de France,
- Richard, M., Lemerise, S. 1998. *Les arts plastiques à l'école*. p. 22-23. Montréal. Les éditions LOGIQUES..
- Robichaud, L. 1996a «Analyse de concepts de culture et d'art contemporain pour une approche de reconstructions». p. 50-67. *Canadian Review of Art Education* 23 (1),
- Savoie-Zajc, L. 2000. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir.T. Karsenti, L. Savoie-Zajc, Sherbrooke: Éditions CRP, 350 p.
- Tardif, J. 1997. «La construction des connaissances». *Pédagogie Collégiale*. Vol. 11, no 2. p.14 -19
- Thierry, D. 2002. « Une Cinéplastique en héritage. Petite généalogie du déplacement dans l'art de la fin du XXe siècle ». Dans *Marcher, créer. Déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du IX siècles*, p. 7-43. Paris, Éd. du Regard.
- Wallot, J, A.1998, « Itinéraire, innovation et collaboration les stagiaires à l'école ». *Les arts plastiques à l'école*. Sous la dir. Richard, M., Les éditions LOGIQUES. 354 p.
- Walter Benjamin, « Le flâneur ». In *Paris : Capitale du XXIe siècle. Le livre des passages*, p. 434-472. Paris, Les éditions du Cerf. (1993).
- Woolcot, A.G. 1994. «Une approche contemporaine de l'interprétation» trad. de l'anglais Par Suzanne Blouin. *Art Education*, vol. 47, no.5.

Dictionnaires et encyclopédies:

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin, 1500 p.

Mucchielli, A. 1999. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Catalogues d'exposition et revues

Fraser, Marie., et Lafortune, Marie-Josée, 2003. *Gestes d'artistes*, catalogue d'exposition, 87 p, Montréal, Optica, ill.

Revue vision. 2001 Le projet *Voies Parallèles n 59*.

Mémoire et thèse

Trudel, M. 1995. *Exploration d'une approche pédagogique appliquée à l'enseignement des arts plastiques qui tient compte de l'univers social et culturel des adolescents(es) en relation avec l'art contemporain*. Mémoire de maîtrise en arts plastique. Montréal : Université du Québec à Montréal. 136 p.

Recherche sur Internet

Chafchaoui M, A. 2002. *L'éducation artistique dans les pays du Maghreb développement des programmes et du matériel pédagogique*. Arab Regional Meeting on Artistic Education. Amman, Jordanie. p.1-16.
<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/ProspectsPdf/124f/chaf.pdf>

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Ce formulaire atteste que je consens à autoriser la participation de mon enfant à l'étude menée par : IHSANE BOUDRIG, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université de Québec à Montréal, à l'École des arts visuels et médiatiques.

TITRE DE LA RECHERCHE

La mélodie du geste à tisser : Valorisation de la culture traditionnelle marocaine par un rapprochement avec l'art actuel auprès des adolescents.

PROCÉDURES

Dans le cadre de cette recherche, les élèves sont invités à participer à un projet d'art sous la direction de Mme Ihsane Boudrig. Le projet sera réalisé à l'institution L'amrani avec une classe de secondaire(9) de vingt élèves chaque lundi de 13h45 à 15h45 du 9 février au 29 avril 2004. Les élèves seront invités, à la fin du projet, à participer à une entrevue individuelle. La participation à l'entrevue est volontaire.

CONDITION DE PARTICIPATION :

Je suis informé que : Les résultats de cette étude seront diffusés à l'intérieur d'un mémoire de maîtrise, dans le cadre d'un cours universitaire, d'articles de revues et de rencontres scientifiques.

J'AI LU ATTENTIVEMENT LES INFORMATIONS CONTENUES DANS CE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT. CONSÉQUEMMENT, JE CONSENS LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT À AUTORISER LA PARTICIPATION DE MON ENFANT A CETTE ÉTUDE.

NOM DE L'ÉLÈVE EN LETTRES MOULÉES :

SIGATURE DES PARENTS

DATE