

CHAPITRE IV

ARRIMAGE DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE

Dans ce chapitre, je présente trois projets en éducation artistique que j'ai mis en œuvre à l'école secondaire Calixa-Lavallée entre 1994 et 1998, en m'inspirant intuitivement de la pensée de Deleuze et Guattari. Les projets *Arboretum*, *Métamorphose* et *Le 100 mètres en 100 lignes* sont décrits chronologiquement, étape par étape, afin de faire des liens entre ma pratique quotidienne en enseignement des arts plastiques, la classe-réseau et la pédagogie rhizomatique. Ils sont analysés simultanément, à l'aide des concepts présentés au chapitre précédent.

Ces projets ne sont pas des applications de cette pédagogie, ils ne sont ni parfaitement rhizomatiques, ni réseautiques. Il ne s'agit pas de modèles à répéter mais « d'expériences-phares » destinées à bien faire saisir cette proposition pédagogique pour ensuite permettre à de futurs marcheurs-pédagogues d'élaborer leurs propres projets. Ces agencements ont émergé dans un contexte et à un moment précis, associés à des ressources humaines et matérielles spécifiques. Ils sont impossibles à reproduire car ils sont intrinsèquement reliés à nos propres réseaux et rhizomes, de même qu'à ceux des élèves. Ils doivent être perçus comme des propulseurs ou des inspireurs de désirs, pour favoriser l'expérimentation de projets qui s'inspirent de cette recherche. Présentés en ordre chronologique, nous commençons par *Arboretum*.

4.1 Arboretum

Le premier enjeu d'*Arboretum*¹⁶ était de trouver des agencements qui génèrent chez l'élève un état physique lui permettant d'être plus sensible à son environnement pour ainsi favoriser sa créativité. Ce projet était composé d'événements qui provoquaient l'éveil des sens de l'élève pour réaliser des projets artistiques; il favorisait une interdépendance entre l'imaginaire et le corps. Le Land Art, la botanique et la danse Buto sont autant de relais qui ont permis la production, au *Jardin Botanique de Montréal*, d'une œuvre collective et, ensuite, de sculptures et d'installations individuelles avec des matériaux trouvés dans la forêt boréale. De l'ordre de l'éphémère, ces travaux ont tous été réalisés avec des éléments naturels trouvés sur place.

L'idée de ce projet a été déclenchée en 1993, lors du visionnement d'une bande vidéo témoin du projet *Playing with hay*, réalisée en Pologne (1981) par Janusz Byszewski au Center of contemporary art – Laboratory of Creative Education. Cette expérimentation avait lieu à la campagne, dans un champ où des enfants, entre six et dix ans, assistaient les fermiers à *faire les foins*. Ils coupaient, étalaient et retournaient le foin pendant quelques heures pour terminer la journée en construisant une immense botte de foin qui devenait le matériel et le lieu pour construire des sculptures et des petits objets.

La découverte de ce projet me fascina et déclencha chez moi le désir de réaliser quelque chose de similaire au Québec. Notre réalité montréalaise étant très différente (il s'agit d'un grand centre urbain situé dans un pays où l'on ne fait plus la fenaison manuellement), je cherchais une façon de transposer ce projet polonais en fonction de notre contexte. Ici, il y a l'automne et la chute des feuilles, matière organique d'une beauté inouïe, jonchant le sol en attendant que nous les ratissions. L'image du foin que j'avais en tête s'est immédiatement métamorphosée en

16. Un document vidéo, *Arboretum*, qui témoigne des différentes étapes de ce projet est disponible à la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal.

montagne de feuilles. En collaboration avec Marie Bellerive, une enseignante en arts plastiques, j'ai, petit à petit, agencé le Land Art, la botanique, la danse Buto, et ceci, dans deux lieux : l'école Calixa-Lavallé et le Jardin Botanique. J'ai travaillé avec deux groupes d'élèves de première année du secondaire. Ce nouvel agencement, intitulé Arboretum, de l'ordre du rhizome, a permis la connexion de lieux, de disciplines et de pratiques ayant habituellement peu de liens. Ce projet proposait une expérience qui active le corps et réveille les sens de l'élève afin de rendre ce dernier plus disponible à son environnement.

Comme agenceur qui désire traverser avec fluidité et énergie ce parcours rhizomatique, j'ai placé une série de relais pour atteindre certains objectifs :

- sensibiliser les élèves au Land Art;
- sensibiliser les élèves à la danse Buto;
- découvrir les raisons du changement de couleurs et de la chute des feuilles à l'automne;
- connaître le mandat du Jardin Botanique de Montréal;
- découvrir le Jardin Botanique et sa forêt boréale;
- réaliser un projet artistique collectif et individuel en utilisant comme matériaux des feuilles, des pierres, des branches et de la ficelle;
- vivre une expérience esthétique;
- avoir du plaisir;
- activer le corps et éveiller les sens de l'élève;
- se connaître et créer des liens;
- émerveiller et déstabiliser l'élève;
- activer la circulation de désirs;
- proposer des connexions hétérogènes;
- valoriser les arts plastiques et leur apprentissage;
- découvrir la notion d'éphémère en arts plastiques;
- développer un autre type de regard sur la nature;
- faire des liens entre la botanique, les arts plastiques et la danse.

Ces objectifs ne devaient pas tous être atteints : nous étions prêts à en sacrifier quelques-uns afin de vivre une expérience positive,

ou, tout simplement, parce que nous étions également prêts à accepter l'interférence et l'imprévu qui nous auraient fait bifurquer de notre chemin.

4.1.1 *Description détaillée des relais*

Premier relais

Le premier relais à cet agencement a été le moment où l'on présenta le projet Arboretum aux élèves. Nous leur avons d'abord expliqué le déroulement et certains objectifs afin que tous puissent, par la suite, alimenter cette expérience avec leur savoir et leurs expériences. Cette étape est essentielle pour que les élèves saisissent que ce projet est de l'ordre du collectif, où chacun est interpellé à participer. En divulguant le plan de ce trajet et en le présentant comme une expérimentation dont la réussite n'est pas garantie, l'élève se sent concerné et motivé à créer et proposer ses propres agencements. Cette attitude déhiérarchise le rapport entre l'élève et l'enseignant. En plus, cette implication responsabilise l'élève dans son processus d'apprentissage.

Deuxième relais

L'idée de réaliser un travail collectif et un travail individuel en n'utilisant que des matériaux trouvés dans la forêt faisait peu appel à leur imaginaire et surtout ne les stimulait pas beaucoup. Ils avaient de la difficulté à visualiser des œuvres d'art réalisées à l'aide de matériaux trouvés dans la nature. Pour contrer cette lacune j'ai consacré un cours de soixante-quinze minutes à la présentation du Land Art, à son histoire, ses artistes et ses œuvres. Photographies, diapositives, livres, catalogues et vidéos traitant ou représentant ce courant furent les multiples supports privilégiés pour sensibiliser les élèves. La découverte d'une multiplicité et d'une diversité d'œuvres a eu comme effet d'animer l'intérêt et de créer une dynamique positive en faveur du projet. Tout à coup, ces œuvres et ces artistes devenaient une multiplicité de lignes de fuite que les élèves empruntaient pour stimuler leur imagination. Une nouvelle aire de possibilités venait

de s'ouvrir à eux : le potentiel créateur de la nature et du paysage. De plus, ils découvraient la notion d'éphémère dans le domaine des arts. Cette découverte a été, chez plusieurs, à l'origine d'une réflexion sur le travail, les ambitions et la carrière des artistes n'ayant pas d'œuvres à vendre. Ces œuvres surprenantes et étonnantes ont déclenché un questionnement sur la place de l'art et de l'artiste dans notre société.

Troisième relais

À la dimension artistique, un deuxième territoire est venu s'ajouter : celui de la botanique. La collaboration avec le *Jardin botanique de Montréal* consistait en premier lieu à avoir accès à la forêt boréale et à accueillir un de leurs botanistes à l'école. Ce botaniste nous a présenté l'historique et le mandat du Jardin, ce qu'il contient, puis nous a décrit les activités et les services offerts. Par la suite, il nous a expliqué la métamorphose des arbres feuillus à l'automne. Cette rencontre a permis à plusieurs élèves ne connaissant pas ce jardin, bien qu'ils habitent tout près, de découvrir la richesse de ce lieu, la diversité des espèces qu'il abrite et l'interdépendance entre la terre, la lumière et la température pour qu'à l'automne les feuilles changent de couleur et rejoignent le sol.

Quatrième relais

Les élèves ont fabriqué un cercle chromatique en utilisant des feuilles provenant de différentes espèces d'arbres. Ils déchiraient en petits morceaux ces feuilles pour les classer par teintes similaires. Ensuite, ils devaient les coller sur un carton pour former une roue chromatique. Du vert au jaune, du jaune au rouge et du rouge au brun, ils sélectionnaient les teintes pour produire un passage graduel entre les couleurs. Cet exercice a permis aux élèves de prendre conscience de l'infinité de teintes que contiennent les feuilles et de comprendre que, si l'on observe bien la nature, on peut découvrir sa diversité et son potentiel créateur. Les élèves ont aussi pris conscience que les feuilles et tout type de matière organique peuvent devenir des matériaux, au même titre que la peinture.

Cinquième relais

Un danseur de Buto professionnel est venu expliquer son travail aux élèves. Une des caractéristiques des danseurs de Buto est d'utiliser des images mentales pour alimenter le potentiel expressif de leur corps. Ces images font souvent référence à la nature, comme le vent dans les arbres ou la rivière qui coule. Notre invité nous a expliqué qu'à certains moments, lorsqu'il danse, une rivière traverse son bras droit alors que la marée descend dans le gauche; un feu brûle dans sa jambe droite, un oiseau s'envole dans la gauche. Le danseur fragmente son corps, et chaque partie est en devenir-autre. Ce parallèle fascinant entre la danse et la nature a permis aux élèves de s'apercevoir que des artistes utilisent leur environnement de plusieurs façons, pas seulement comme matériel, mais aussi comme source d'inspiration. De plus, ils ont pris conscience que des artistes peuvent être très créatifs dans leurs agencements et leurs connexions; pour ces derniers, tout peut se croiser et générer du sens qu'ils investissent dans leurs œuvres ou leurs performances.

Sixième relais

Deux groupes de trente élèves (une demi-journée chacun) se sont déplacés dans la forêt boréale du Jardin botanique pour ratisser des feuilles, dans le but de réaliser un dessin composé de lignes constituées par l'amoncellement de feuilles. Préalablement, en classe, ils avaient décidé ensemble de la nature du dessin ou de la forme géométrique qu'ils ratisseraient. Un groupe choisit de tracer une série de cercles concentriques et l'autre, un emboîtement de plusieurs triangles. Ce travail physique exigeant, qui dura environ 90 minutes, sans pause, leur a permis :

- de dépenser l'énergie et la nervosité qui sont habituellement retenues à l'école (à certains moments, lorsqu'ils sont assis à leur table de travail ou à leur pupitre, nous les percevons comme des chevaux à la barrière de départ d'une course, pleins d'énergie, excités, prêts à se défoncer; malheureusement, à l'école, on n'ouvre pas souvent la barrière). Cet épuisement

ramollit leur corps et leur état d'âme et les rend plus tranquilles et réceptifs à leur environnement. Je crois que les élèves sont plus disponibles à la création dans cet état. Le ratissage favorise un état physique et mental qui stimule la créativité de l'élève.

- d'éveiller leurs sens : l'odeur de la terre et des feuilles, la couleur du ciel, les cris des camarades, jumelés aux chants des oiseaux, la texture de l'écorce, la froideur du vent sur la peau, le son du râteau grattant le sol sont seulement quelques exemples de la multiplicité et de la diversité des stimuli vécus par ces marcheurs-pédagogues. Traversés par ces lignes de fuite et réceptifs à celles-ci, l'éveil des sens active la circulation de désirs dans le corps. C'est bien en mouvement que les connexions et les agencements se constituent ou se rompent; les savoirs, savoir-faire, savoir-être et les émotions se croisent, se connectent pour que les élèves explorent les limites de leur potentiel créateur.

- de découvrir les matériaux et leurs caractéristiques : en ratissant, les élèves découvrent des branches, des roches, des petits fruits, des noix, des glands, la couleur de la terre ou du gazon, la forêt, la forme des feuilles, etc. En étant actifs, ils recensent tous les matériaux qui seront à leur disposition pour ensuite réaliser une sculpture ou une installation. Cette façon de choisir ses matériaux est très différente de la méthode traditionnelle. Habituellement, l'enseignant présente son choix de matériaux et d'outils devant la classe, pendant que l'élève passif attend d'être informé des étapes et de la procédure à suivre pour répondre à ses attentes. En ratissant, l'élève, surpris par la variété des matériaux disponibles, commence déjà à penser à ce qu'il pourrait en faire. Ses idées émergent au gré des trouvailles. Il accepte d'emblée l'imprévu et le souhaite, même, pour trouver quelque chose qui le stimulera encore plus, dans le but de créer une installation singulière. La diversité des trouvailles et sa non recension par l'enseignant favorisent alors la singularité dans le travail de l'élève.

- de se donner et s'investir pleinement dans une activité physique simple (le ratissage). Cette simplicité est importante lorsqu'on commence un projet ou une année scolaire avec une approche rhizomatique. Elle favorise l'implication des élèves et développe leur estime de soi. Le fait de se donner pleinement à cette activité a pour effet de les valoriser individuellement et collectivement.
- d'être déstabilisés par l'intégration du ratissage, dans un but d'apprentissage scolaire. Cette connexion rhizomatique les a déstabilisés et leur a permis de laisser tomber certaines inhibitions. Ils ne se censuraient plus et se permettaient de montrer leur plaisir et leur intérêt à participer devant leurs camarades. De plus, un imprévu majeur nous a tous déstabilisés : un vent d'une force incroyable, pendant toute la journée, brouillait nos communications et nos idées, tout en nous fouettant pour réveiller nos énergies. Cet imprévu a complètement changé la dynamique de la journée; comme enseignants, nous étions nous-mêmes complètement déstabilisés.

À la fin, lorsque la forêt et le sous-bois sont devenus une œuvre de Land Art, les élèves n'en croyaient pas leurs yeux. Comme ils n'avaient pu anticiper le produit final, la surprise fut encore plus grande; ils étaient impressionnés et ébahis par la beauté de leur travail. Ils ont pris conscience que ce travail n'aurait pu voir le jour sans la collaboration et l'investissement de chacun. Ils étaient alors tous redevables et disponibles, l'un envers l'autre, condition essentielle pour la mise en œuvre d'un réseau et l'émergence de rhizomes.

Septième relais

Toujours dans la forêt, heureux, satisfaits et encore pleins d'énergie, les élèves entreprirent la réalisation d'un travail individuel, ou en petits groupes, en utilisant les matériaux trouvés ou identifiés lors du ratissage. Sans thème préétabli, ils partirent chacun dans un espace de la forêt qu'ils choisirent eux-mêmes, pour commencer à investir ce lieu d'un travail artistique. Cet immense

territoire, « réseauté » d'élèves qui creusaient la terre, enfilait des feuilles, rassemblaient des bouts de bois, des pierres et des petits fruits, était devenu un grand atelier.

Tous très paisibles et autonomes, ils trouvèrent des manières très personnelles d'assembler leurs matériaux, de les superposer, juxtaposer, attacher, empiler, creuser, piquer, etc. Le paysage était devenu un lieu à investir artistiquement et les matériaux cumulaient de nouvelles strates de signification. Le regard de ces élèves qui habituellement identifiaient objectivement leur environnement, avait acquis de nouvelles strates : esthétique, poétique et symbolique. Les rhizomes commençaient alors à émerger dans la tête des jeunes. Ils acceptaient les connexions hétérogènes de tous ordres, ils fabriquaient intuitivement des agencements entre la matière, la pensée, les émotions, leur corps, les camarades, les arts et la nature.

Pour terminer ce relais, j'ai écouté chacun des élèves parler de son travail, dans cette forêt devenue musée ou galerie d'art; nous marchions d'un espace à l'autre pour découvrir les œuvres et leurs concepteurs. Nous étions d'abord arrivés dans une forêt, qui s'est, par la suite, déterritorialisée pour devenir une œuvre d'art, un atelier, un réseau, une galerie d'art, une scène, pour finalement redevenir forêt.

Huitième relais

À la fin de la journée, deux danseurs de Buto apparurent dans la forêt. Une femme en robe de soirée blanche et un homme (le danseur qu'ils avaient rencontré en classe) en veston noir et chemise blanche; dentelle, redingote et beautés furent au rendez-vous. Ils utilisèrent comme espace de danse le sous-bois dessiné par des lignes de feuilles et parsemé de sculptures et d'installations réalisées par les élèves. Ils ont rampé, couru, tourné, lentement ou rapidement, à travers les feuilles, en modifiant le dessin ratissé et certaines sculptures. Cette performance imprévue déstabilisa les élèves : D'où viennent-ils? Qui sont-ils? Que font-ils? Après cette journée où tout était possible, il ne restait qu'à

s'abandonner à cette performance au lieu d'y être rébarbatif. Leurs préjugés sur cette forme de danse contemporaine et la peur d'être jugés par leurs camarades s'estompaient pour être remplacés par une attention et un intérêt particuliers à cette performance.

De retour en classe, quelques jours plus tard, nous leur avons demandé s'ils avaient, eux aussi, dansé durant cette journée. Question embarrassante : est-ce que ce travail de ratissage, de même que la réalisation de sculptures et d'installations, impliquaient que leur corps soit dans un état de danse ? Ce type de question, de l'ordre de la connexion hétérogène, les a déstabilisés. Il se sont d'abord questionnés sur le sérieux de la question, puis sur notre état mental, et ont fini par percevoir que l'art est un monde qui nous propose de regarder notre réalité autrement.

Ce projet mit en réseau une série de savoirs, de ressources et d'individus au service de l'enseignement des arts plastiques, pour que celui-ci s'allie avec la communauté artistique et la communauté environnante. Le rapprochement entre la botanique, le Land Art et la danse Buto a permis de proposer des connexions hétérogènes qui ont stimulé intellectuellement et physiquement les élèves. Il a été possible d'amener ces derniers à s'investir dans la création artistique, à creuser dans la terre avec des bâtons de bois et à chercher une forme et une signification. De retour en classe la dynamique du groupe avait complètement changé; les élèves étaient plus ouverts au partage et à la collaboration avec leurs camarades. Les agencements proposés par le projet *Arboretum* nous ont permis de vivre des moments d'une intensité peu commune, rares dans notre réalité scolaire.

4.2 *Métamorphose*

La création artistique suppose de la part de l'élève un dépassement de la technique, un risque, un engagement et une intelligence de sa production (Chavanne, 1989, p. 9).

Le projet *Métamorphose* est un rhizome de projets artistiques qui s'est déployé tout au long de l'année scolaire et où chaque nœud

représentait une réalisation d'élève. Cette approche rhizomatique basée sur la métamorphose et l'évolution d'images leur proposait d'utiliser chacune de leurs réalisations comme point de départ pour la suivante. De novembre à juin, les élèves ont métamorphosé leurs travaux : superposition, morcellement, pluralité des techniques et des procédés étaient les moyens privilégiés pour que chacune de leurs réalisations comporte des traces de celles réalisées précédemment. Au départ, les élèves avaient comme seul bagage leur sac à dos personnel, qui a été métamorphosé en deux dimensions, c'est-à-dire en un dessin d'observation au fusain. À partir de fragments de ce dessin, ils ont peint un paysage à la gouache de ce paysage, ils ont construit une architecture en origami; de cet origami, ils ont abordé l'autoportrait en utilisant la technique de l'impression; du portrait et de l'origami, ils ont composé un billet de banque. Pour terminer ce périple, ils ont rassemblé tous leurs travaux et les retailles pour fabriquer un paquet qui a été largué dans la rivière des Prairies, avec un petit message pour l'éventuelle personne qui le trouverait, comme une bouteille qu'ils auraient lancée à la mer.

À l'automne 1995, j'ai proposé le projet *Métamorphose* à Marie Bellerive, spécialiste en arts plastiques à l'école secondaire Calixa-Lavallée¹⁷ de Montréal. Les statistiques effectuées dans cette école démontraient que les élèves perdaient beaucoup de motivation au cours de leur deuxième année d'études au secondaire, ce qui entraînait parfois le décrochage scolaire. J'ai donc choisi de travailler avec deux groupes pluriethniques de 2^e secondaire, d'environ trente élèves chacun, de milieux socioéconomiques moyen et défavorisé. La fréquence des rencontres avec les élèves était de quatre périodes de soixante-quinze minutes tous les neuf jours.

Métamorphose, ce rhizome d'images et d'expériences, était chapecauté par le thème du voyage. Comme marcheur-pédagogue, je voulais être en mouvement, partir en voyage tout en restant à l'école. Mon objectif était de laisser entrer des lignes de fuite dans

17. Cette école accueille environ deux mille élèves et est à vocation sportive.

notre classe isolée, pour découvrir la richesse du monde et activer la circulation de désirs. La thématique du voyage fut choisie afin d'augmenter le nombre et la diversité des avenues propres à éveiller l'imaginaire d'élèves de différentes ethnies. Le cours d'arts plastiques devenait, pendant toute l'année scolaire, un périple où chaque métamorphose construisait l'imagerie de ce voyage.

À l'image de l'explorateur, les élèves ont tenu un journal de bord photographique et littéraire de leur parcours. Comme chaque réalisation était récupérée pour fabriquer la prochaine, il devenait important de les garder en mémoire. Chaque élève possédait un journal de bord qui réunissait des photographies de ses travaux avant la métamorphose, ainsi que des commentaires, des textes, des traces, des retailles de ses réalisations et une série d'interventions personnelles. Ce journal était le témoin du processus de transformation des travaux.

Un des objectifs de cette aventure était de valoriser le processus d'apprentissage en développant une approche qui introduit la notion de risque comme élément central. Il s'agissait de stimuler l'élève à participer et à s'impliquer davantage dans ses projets en arts plastiques.

Risquer restitue au monde extérieur son inédit, ses hasards, ses contradictions et ses dangers; c'est s'exercer à la lucidité et au courage. À se familiariser avec le risque, le caractère se trempe; enfin, la mesure de la vie n'est prise que dans un risque entier, ainsi l'attention et l'audace définissent-elles les plus beaux génies (Radar, 1978, p. 119).

Le risque fait partie intégrante de cette approche pédagogique. Chaque fois que les élèves sortaient les ciseaux pour découper dans leurs travaux, rien ne garantissait que les résultats de la prochaine métamorphose seraient aussi intéressants que les précédents. Cette position nous empêchait d'émettre des certitudes; nous devons avoir confiance et croire que le jeu en valait la chandelle. Le risque, agent déstabilisant, était un propulseur de désirs chez les élèves. De plus, nous voulions développer et vivre une expérience comme enseignants, en faisant appel au risque

pour donner une certaine liberté à notre parcours : à la fin de chaque métamorphose, toutes les directions étaient possibles. Nous ne pouvions pas décider à l'avance de la prochaine étape : nous devions attendre que le travail des élèves soit complètement terminé pour déterminer l'étape suivante. Les qualités plastiques des réalisations poussaient notre imaginaire à composer une suite; il était alors impossible de planifier le contenu des cours à l'avance.

Avant d'entreprendre la description détaillée de toutes les étapes de ce parcours rhizomatique, voici la liste des objectifs spécifiques à ce projet. Ceux-ci viennent compléter ou appuyer les objectifs, plus généraux, de la pédagogie rhizomatique. Voici donc les objectifs à atteindre pour les élèves :

- augmenter leur intérêt pour les arts plastiques;
- saisir la richesse de l'image, sa malléabilité et ses capacités d'éveiller l'imaginaire;
- acquérir des connaissances en histoire de l'art;
- découvrir les notions de processus et de démarche artistique;
- acquérir une bonne connaissance des principes de métamorphose, de transformation et de récupération;
- s'impliquer dans les contenus de cours en proposant des idées et en exprimant des commentaires;
- développer l'autocritique;
- apprendre à se détacher de leurs travaux et avoir confiance au processus;
- développer un regard vif, alerte et singulier;
- stimuler et éveiller leur imaginaire;
- développer chez l'élève le goût du risque.

Les objectifs à atteindre pour l'enseignant sont de :

- développer des liens réseautiques et rhizomatiques;
- déhiérarchiser le rapport entre élève et enseignant;
- développer une pédagogie personnalisée;
- renouveler et dynamiser son enseignement en accordant une liberté à son parcours;
- développer une évaluation qui respecte les objectifs de ce projet;

— reconnaître l'écart entre la démarche et le résultat, c'est-à-dire la distance entre l'intention et la production.

Il n'était pas impératif d'atteindre tous les objectifs pour garantir la réussite de ce projet. En fait, ces objectifs servaient de pistes pour son élaboration. Cependant, il était important d'être ouvert aux imprévus qui pouvaient changer notre parcours et à l'implication grandissante des élèves.

4.2.1 Description détaillée des métamorphoses

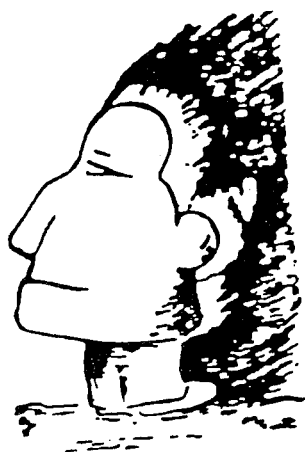
À la première rencontre, nous avons commencé par un travail simple, individuel, qui faisait appel à une seule technique : le fusain. Suite à quelques exercices pour découvrir les spécificités de la technique, les élèves ont déposé leur sac à dos sur leur table de travail et ont entrepris un dessin (sur du papier manille de 18 X 24 pouces) d'observation de celui-ci. Nous partions en voyage; nous avions comme seul bagage notre sac à dos et son contenu.

Cet objet, qui peut sembler banal, ne l'est pas pour les élèves. Étant très visible à l'école, celui-ci revêt une importance significative : son choix et sa personnalisation par l'ajout de macarons, d'écussons ou de dessins deviennent des signes qui divulguent la singularité de chaque élève. Cette transposition en deux dimensions de leur sac est une métamorphose simple à saisir; ce dessin qui se veut réaliste est à maints égards différent du réel. Ce dessin d'observation nous a permis d'aborder les œuvres d'artistes hyperréalistes pour discuter du réalisme en arts plastiques.

Après deux ou trois semaines de travail sur le dessin, j'ai présenté le projet *Métamorphose* aux élèves en décrivant ses enjeux et son fonctionnement. Comme pour le projet *Arboretum*, il était important que les élèves soient informés du trajet planifié pour qu'ils puissent devenir des alliés et alimenter cette expérimentation. Ce projet a été présenté comme inédit et expérimental, dans un contexte de recherche en pédagogie artistique.

Afin de bien comprendre le principe de la métamorphose, trois activités étaient prévues pour cette deuxième rencontre. La première activité consistait à visionner un court film d'animation *Zea* (Leduc, 1981) dans lequel on pouvait observer, en très gros plan, un grain de maïs se transformer dans l'huile chaude. Ces images abstraites ont fasciné les élèves jusqu'à la fin, jusqu'au moment où le grain éclate et devient du maïs soufflé. Ce film, un bel exemple de métamorphose par la chaleur, devenait aussi une piste pour réfléchir à la notion du regard comme outil de reconnaissance qui fluctue selon le point de vue. Pour la deuxième activité, j'ai proposé une série d'illusions visuelles (voir figure 4.1), où un même dessin peut représenter deux choses différentes. Selon le point de vue, le regard métamorphose le dessin et perçoit une réalité qui en devient une autre le moment suivant. Comme troisième activité, à la fin de cette rencontre, j'ai distribué une diversité de semences, de différentes formes, grandeurs et couleurs, que j'ai mises en pot pour les faire germer : métamorphose ultime de la nature, celle qui donne vie à un élément inerte.

Esquimau? Tête d'Indien?



Phoque ou âne?



Figure 4.1 Exemples d'illusions visuelles

Ces trois activités permettaient de prendre conscience qu'un même objet peut receler plusieurs strates de signification. Un dessin, qui semble abstrait à prime abord, peut dégager plusieurs sens. Ce processus amène les élèves à comprendre que notre environnement est constitué d'un potentiel d'interprétation qui stimule notre imaginaire. Il faut être créatif dans notre perception du monde en proposant des liens inhabituels pour découvrir les multiples strates de sens qui composent la richesse de nos vies.

Nous partions en voyage; nous avons besoin d'un journal de bord pour y inscrire et accumuler des traces et des souvenirs de ce périple. Nous avons remis à chaque élève un journal dont la page couverture était recouverte d'une carte géographique ou routière de différents pays. Avec des crayons feutre, ils devaient tracer un trajet sur leur carte, en suivant les routes, les ruisseaux, en traversant les villages, les villes et les forêts. Nous n'avons émis qu'un seul commentaire : plus long sera le trajet, plus longtemps vous serez en voyage et pourrez rencontrer les habitants de ce pays et apprendre leur langue. Comprenant très vite l'idée de ce parcours imaginaire et fascinés par les cartes, les élèves ont entrepris ce voyage, sac à dos en main, avec beaucoup d'enthousiasme. Le tracé de ce trajet devenait une ligne abstraite qu'ils devaient investir d'une nouvelle strate de sens, en cherchant à y reconnaître un objet, un personnage, un animal, etc. Tournant cette ligne dans tous les sens pour y découvrir une signification, ils développaient un regard qui projette et construit du sens. Toujours au crayon feutre, ils ont complété leur perception de cette ligne, en y ajoutant des détails et de la texture. Pour terminer, ils ont coloré leur dessin au lavis, procédé qui laisse transparaître les spécificités de la carte.

Ce tracé est une juxtaposition de points sur une carte qui représentent pour l'élève une série de rencontres et de découvertes imaginaires. Ce voyage propose des connexions rhizomatiques : devenu marcheur-pédagogue sur un nouveau territoire, bien qu'il demeure dans l'atelier, chaque pas que déploie l'élève lui ouvre une multiplicité de lignes de fuite. L'élève, déterritorialisé par son devenir-marcheur, est tout à coup traversé par une

multiplicité et une diversité de lignes de fuite. Ce trajet signifiant pour l'élève devient une ligne abstraite à investir d'une autre strate de signification. Cette ligne sur la carte pouvait se transformer, par exemple, en un chat, dont l'œil était superposé à un village où l'élève s'était arrêté pour dîner. L'œil du chat associé à un village et à une expérience imaginée dans celui-ci procède d'une série de connexions rhizomatiques. Cette superposition de sens a permis à l'élève de faire appel à son imagination pour voir autrement.

Première métamorphose

En utilisant des fragments du dessin au fusain de leur sac à dos, les élèves devaient réaliser un paysage à la gouache. Ils ont découpé dans du carton blanc des petites fenêtres¹⁸ de formes géométriques diverses qu'ils déplaçaient sur leur dessin pour chercher des compositions graphiques qui leur rappelaient des éléments de paysage champêtre ou urbain. Arbre, fleur, maison, lampadaire, camion, animal, etc. étaient quelques éléments possibles à imaginer dans les lignes du sac à dos. Le sac à dos se métamorphosait en paysage : une ganse devenait une borne-fontaine; un lacet, se transformait en bretelle d'autoroute. Les élèves n'ayant pas travaillé la texture, la lumière ou les dégradés dans leur dessin se retrouvaient devant moins de possibilités pour imaginer des éléments de paysage : c'était le début de l'auto-évaluation. Lorsqu'ils avaient trouvé quelques éléments d'un paysage, ils devaient les découper et venir les placer sur un carton blanc (format : 18 X 24 pouces). À partir de ces fragments de leur dessin, ils devaient composer un paysage à la gouache, à la grandeur du carton. La singularité des fragments de chaque élève a généré une production à la fois variée et personnalisée.

Cette première métamorphose a été difficile à accepter par les élèves : après avoir travaillé longuement sur leur dessin, ils ne voulaient pas le découper. Habituellement, les élèves démontrent

18. Le format de ces fenêtres variait entre cinq et dix centimètres avec un cadre d'environ deux centimètres.

peu d'intérêt pour le sort de leurs travaux; à l'opposé, cette métamorphose les confrontait à dévoiler leur attachement à leur dessin. Cette récupération d'une réalisation antérieure pour en réaliser une autre était perçue par les élèves comme une destruction de leur travail. Cette situation les a déstabilisés momentanément : ils ont pu laisser tomber des comportements adoptés dans le dessein d'être inclus dans le groupe. La peur du jugement des camarades s'est estompée pour être remplacée par une prise de parole plus personnelle. Un dialogue entre les élèves sur la notion du détachement à assumer et du risque à prendre, dans cette expérience de métamorphose, a eu lieu : il s'agissait d'un premier forum informel. Les élèves se sont sentis moins isolés les uns des autres qu'en début d'année.

Après cette métamorphose, nous avons expliqué aux élèves le rôle du journal de bord, le contenu et le type d'interventions que nous souhaitions y retrouver. Mis en place pour garder ce voyage en mémoire, il réunissait textes, dessins, collages, exercices de base, photographies personnelles (de la famille ou d'amis) et de leurs réalisations. En effet, comme nous voulions garder un souvenir des productions des élèves avant qu'elles ne soient métamorphosées, nous les avons toutes photographiées. Ce journal leur appartenait et tous les types d'intervention étaient possibles. Ce que nous n'acceptons pas habituellement dans les travaux (clichés, bande dessinée stéréotypée, publicité ou bricolage insipide, comme par exemple, un cœur en boules de papier de soie chiffonné), se juxtaposait ici aux photographies des travaux, aux textes composés en classe et aux commentaires personnels. Même s'ils pouvaient entreprendre ce qu'ils voulaient, nous insistions pour qu'ils récupèrent les retailles de leurs travaux et des exercices de base, bref tout ce qui avait un lien avec le projet. Nous les encourageons aussi à écrire des textes, des commentaires, de la poésie. Pour qu'ils puissent transcrire ces textes dans leur journal d'une manière originale et personnelle (voir figure 4.2), nous leur avons présenté une série de diapositives de lettres de l'alphabet réalisées par des artistes et des graphistes. Ces lettres, à la frontière entre l'écriture et le dessin, devenaient des points de repère pour transcrire autrement les éléments dans leur journal.



Figure 4.2 Lettres ou dessins?



Figure 4.2.1 Lettres ou dessins?

Ce journal facilitait grandement la gestion de classe : les élèves qui terminaient les premiers devaient travailler dans leur journal de bord. Aucun élève n'attendait après les autres pour commencer un nouveau projet. La présence de ce journal permettait

d'offrir plus de temps aux élèves plus lents ou perfectionnistes pour compléter ou améliorer leur travail. Comme tout était permis dans le journal, nous avons peu de supervision à faire et étions disponibles pour ceux qui n'avaient pas terminé. Pour le journal, l'utilisation de tous les matériaux de l'atelier étaient permis. Les élèves devaient être autonomes, choisir une technique, rassembler le matériel nécessaire et, surtout, ranger le tout à la fin de la période. Les journaux de bord révélaient la personnalité des élèves, leur contexte familial, leurs amis, leur intérêt pour les arts, leurs habiletés et beaucoup plus encore. Ils nous permettaient de découvrir ces jeunes en laissant entrer dans le cours d'arts plastiques leurs propres lignes de fuite.

Les premières photographies placées dans le journal, celles du sac à dos et du dessin de celui-ci, nous ont permis de présenter l'histoire de la photographie et d'aborder la problématique de la représentation. Est-ce que la photographie reproduit avec exactitude notre environnement? Et si oui, pourquoi continuer à dessiner ou à peindre? Est-ce que la photographie peut être sujette à interprétation, comme le dessin au fusain? Ce deuxième forum de discussion a permis aux élèves de comprendre un peu plus la place de l'interprétation dans les œuvres des artistes.

Leur paysage à la gouache terminé, nous leur avons demandé de s'imaginer, entrant dans cet univers pictural, sac au dos, pour une randonnée pédestre d'une journée. Que retrouve-t-on derrière les montagnes ou les édifices? Qui peut-on y rencontrer? Quelle est la température? Déterritorialisés, les élèves avançaient et, à chaque pas, une nouvelle série de lignes de fuite s'ouvrait à eux. Leurs voyages terminés, ils devaient décrire les péripéties de leur randonnée sur une feuille et ensuite les transcrire dans leur journal de bord d'une manière personnelle. Ce récit accompagnait la photographie du paysage. Si le paysage était peu détaillé, comme dans le cas du premier dessin, il devenait moins stimulant pour l'élève de l'investir d'une randonnée. La réutilisation des travaux tout au long de ce projet plaçait régulièrement l'élève devant une auto-évaluation informelle.

Deuxième métamorphose

La deuxième métamorphose consistait à photocopier les paysages réalisés par les élèves. La transposition en noir et blanc de ces derniers leur a permis de constater que cette simple manipulation les avaient énormément modifiés. L'ambiance, la lumière, la profondeur de champ n'étaient plus les mêmes. Tout en découvrant la beauté du noir et blanc, ils découvraient l'importance de la présence ou de l'absence de la couleur dans la perception des images. Cette petite métamorphose a permis de raffiner encore plus le regard des élèves.

En vue de la prochaine métamorphose, nous pouvions autant récupérer le dessin du sac à dos troué que le paysage à la gouache ou la photocopie de celui-ci. Il était aussi possible de les jumeler pour continuer ce parcours. Nous étions confrontés à l'élaboration d'un autre projet en agençant les qualités plastiques et thématiques des métamorphoses en amont. Cette posture dynamisait notre enseignement : nous devions rapidement créer de toutes pièces une proposition. Nous ne pouvions pas répéter un projet qui avait déjà été réalisé par les années passées. Nous étions en situation de risque car nous proposons toujours des projets inédits. Cette position stimulante nous déstabilisait et nous permettait d'être plus libres dans le choix des projets. Cette perte de contrôle temporaire sur le parcours de notre enseignement activait la circulation de désirs et nous rendait plus disponibles à être traversés par de nouvelles lignes de fuite.

Troisième métamorphose

N'ayant pas encore réalisé un travail en trois dimensions et cherchant à continuer le voyage, j'ai entrepris des origamis architecturaux dans les paysages. Cette technique est identique à celle utilisée pour les cartes de souhaits où se déploie, lorsqu'on les ouvre, un relief en carton représentant un personnage ou un paysage à la gouache. En s'inspirant du travail de l'artiste japonais Masahiro Chatani, spécialiste en origami qui reproduit des maisons et des édifices de différentes époques et styles architecturaux,

les élèves ont réalisé deux origamis de leur choix dans leur paysage. L'origami est une technique complexe qui nécessite une mise en situation progressive et structurante. Ce projet était perçu par plusieurs élèves comme un gigantesque défi. Elle exigeait beaucoup de délicatesse, de patience et de précision. Sa réussite générale en a surpris plusieurs et leur a donné confiance en eux.

La découverte de différents types d'architecture grâce à cet artiste s'insérait bien dans ce thème du voyage. Les superpositions des paysages sur des murs, des toits, des colonnes, des maisons et des édifices nous ont tous émerveillés par leur beauté poétique. Nous pouvions retrouver une rivière turquoise traversant la façade d'une maison coloniale, ou un tronc d'arbre enveloppant une colonne romaine. Ces connexions rhizomatiques entre l'architecture et le paysage nous ont permis d'agencer des mots, tels que cheminée-autoroute, toit-cheval et escalier-bateau, pour rêver poétiquement à un autre monde. Ces superpositions, d'ordre surréaliste, proposaient une autre manière de regarder notre environnement et produisaient des connexions hétérogènes nous révélant la complexité et la splendeur du monde. Voulant risquer le tout pour le tout, j'ai décidé de photographier ces origamis à l'extérieur, durant une tempête de neige, pour leur donner un effet de réalisme. Malheureusement, la neige les a complètement détruits. Je suis revenu en classe en annonçant le désastre. Sur le coup, les élèves étaient furieux; mais en considérant le parcours suivi jusqu'à ce moment, ils ont compris mon désir de risquer.

Quatrième métamorphose

La quatrième métamorphose a été mise de l'avant par une stagiaire en enseignement des arts plastiques, Sandra Villeneuve. De passage pour quelques semaines, elle devait continuer notre parcours, en suivant le principe de la métamorphose. Elle pouvait poursuivre, à partir du dessin du sac à dos, de l'origami ou de la photocopie. Elle décida de récupérer la photocopie de leur paysage en y superposant un autoportrait par la technique de

l'impression. Les élèves devaient graver un autoportrait sur une plaque en prenant en considération la concordance des pleins et des vides lorsque le portrait serait appliqué sur la photocopie du paysage. Les vides, c'est-à-dire les endroits où il n'y a pas d'encre sur la plaque d'impression, laisseraient le paysage visible. Dans ces autoportraits, on retrouvait des rencontres et des connexions poétiques du même ordre que celles découvertes dans les origamis architecturaux : par exemple, des yeux traversés de branches et de feuilles, des joues remplies de nuages, etc.

Sandra Villeneuve s'est intégrée à ce projet sans abandonner ses intérêts et tout en faisant appel à sa puissance et à sa personnalité. L'approche rhizomatique peut favoriser les rencontres et la collaboration, tout en permettant à chaque intervenant de garder ses spécificités. Les rencontres hétérogènes font émerger le meilleur de nous-mêmes car elles font appel à notre singularité dans toute sa puissance.

Cinquième métamorphose

Quelque temps après, j'ai préparé un événement assez déstabilisant pour les jeunes. J'ai déposé sur le plancher de l'atelier toutes les plaques d'impression des autoportraits et j'ai caché une caméra vidéo pour enregistrer les réactions. La cloche sonne et les élèves entrent en classe; nous ne disons rien de particulier sur les plaques. Un peu désarmés, ils évitent de marcher sur leurs travaux, les contournent, se penchent pour les identifier, avertissent leurs camarades de ne pas marcher dessus. D'autres les ramassent pour les protéger; quelques-uns décident de marcher sur leur surface.

Après avoir discuté du potentiel esthétique de la marque des pas sur les plaques pour les métamorphoser en quelque chose d'autre, nous avons décidé de marcher sur celles-ci, à chaque cours, pendant un mois. À la fin de cette rencontre, nous avons visionné le vidéo témoin de leur entrée en classe, en le présentant comme une chorégraphie qu'ils avaient exécutée.

Sixième métamorphose

Placés dans l'obligation de trouver une suite, nous avons récapitulé et recensé les projets réalisés. Il y avait un paysage, de l'architecture, un portrait : tous des éléments que l'on retrouve sur un billet de banque. En récupérant tous les travaux produits jusqu'ici, les élèves devaient réaliser un billet de banque. À ce collage de grand format (20 X 36 pouces), les élèves devaient ajouter la technique de réserve pour créer des motifs, des frises, des chiffres, des emblèmes pour compléter leur billet. Pour stimuler et alimenter l'imaginaire des élèves, j'ai présenté une série de diapositives de billets de banque provenant de plusieurs pays.

Cet objet du quotidien qui nous semblait banal s'est révélé une source inouïe d'informations et de stimuli. La présentation de ces billets faisait appel en effet à la pluriethnicité du groupe. Les élèves reconnaissaient les billets de leur pays d'origine, et ceci déclenchait chez eux le désir d'en parler. L'échange fascinant qui s'ensuivit permit aux élèves de se connaître encore plus, de révéler leurs origines en discutant des caractéristiques de leur pays, de leur peuple et de son histoire.

Ce thème généra plusieurs conversations informelles sur la valeur de l'argent dans notre vie et sur sa nécessité pour voyager et découvrir le monde. Le processus qu'ils vivaient depuis quelques mois et la notion de risque permirent aussi l'émergence de leur singularité et, surtout, l'échange de savoirs.

Septième métamorphose

La fin de l'année scolaire approchait. Comment conclure ce projet dont l'intensité augmentait continuellement? Je lisais un roman de Bohumil Hrabal, *Une trop bruyante solitude* (1991), dans lequel le personnage central travaille seul, dans un miteux sous-sol à Prague, dans un centre de récupération du papier et du carton. Le travail du personnage consiste à fabriquer des paquets constitués de matériaux usagés, à l'aide d'une presse. Pour lui, chaque paquet a une importance : il doit comporter un

thème et être esthétiquement intéressant. Cette lecture déclencha l'idée de la prochaine métamorphose : récupérer tous les travaux de l'année pour en faire des paquets. J'ai photocopié les vingt premières pages du roman où l'auteur présente son personnage et son travail, pour en donner un exemplaire à chaque élève. Ensuite nous leur avons annoncé que ce texte dévoilait des pistes pour découvrir notre prochaine métamorphose. À la rencontre suivante, nous leur avons demandé s'ils avaient deviné cette métamorphose; plusieurs l'avaient trouvée. Il était important qu'ils soient au courant de nos sources d'inspiration pour comprendre notre processus comme enseignants en arts plastiques. Toujours dans l'esprit de la performance, j'ai placé trois trancheuses et sorti tous les ciseaux de l'atelier pour que les élèves puissent découper et trancher en petits morceaux leurs travaux réalisés au cours de l'année pour en faire des paquets. Avant qu'ils commencent à couper leurs travaux, ma coéquipière Marie Bellerive a proposé une mise en scène : elle est entrée dans la classe avec un chariot où l'on avait déposé plats décoratifs, carafe, verre de cristal, bol en céramique, bouteilles de vin et d'apéritif. Lentement, elle traversa l'atelier en silence en lançant des brillants et des confettis. Les élèves déstabilisés par cette performance étaient appelés ensuite à détruire leurs travaux pour en faire de beaux paquets en ajoutant à l'intérieur des brillants et des confettis. Moment et métamorphose intenses où la circulation d'énergie avait un débit à haute vitesse. Les paquets terminés, j'ai sorti des centaines de bouchons de liège pour annoncer la dernière métamorphose : nous larguerions nos paquets dans la rivière des Prairies qui se situe à quelques minutes de l'école. Ils devaient maintenant attacher ces bouchons de liège aux paquets pour qu'ils puissent flotter et continuer le voyage que nous avons entamé dès le début de l'année. Le voyage pourrait être long car cette rivière coule dans le fleuve Saint-Laurent qui se déverse dans l'océan Atlantique. Comme on le fait avec une bouteille qu'on lance à la mer, les élèves devaient écrire un mot pour accompagner leur paquet. Ces mots furent plastifiés afin que la personne qui trouverait leur paquet puisse le lire et pour combattre un certain scepticisme des élèves quant à la capacité de flottaison de leur paquet.

Quelques jours avant le largage, nous avons organisé une exposition des journaux de bord et des paquets à la bibliothèque de l'école. Parents, camarades et collègues étaient présents au vernissage de cette exposition. Il était important d'inviter les parents et les camarades des élèves à voir enfin leurs travaux pour saisir un peu mieux le parcours dont ils avaient tant entendu parler pendant toute l'année.

Huitième métamorphose

Lors de notre dernière rencontre de l'année, nous avons marché, tels des marcheurs-pédagogues, jusqu'à la rivière pour y larguer les paquets remplis d'agencements rhizomatiques. Moments d'une intensité et d'une fébrilité inoubliables, surtout lorsque certains paquets furent transportés par le courant vers le large. Comme nous n'avions plus rien à risquer, il était temps de rentrer à l'école. Au retour, nous avons croisé un homme, le comédien Alain Pelletier, suspendu à un arbre par un harnais. Il nous interpellait; il nous racontait qu'il était un chien, son devenir-chien, tout en tirant sur une corde, ou plutôt une laisse, qui le faisait monter plus haut jusqu'à ce qu'il ne puisse plus toucher le sol. Cette mise en scène fut notre dernier agencement propre à propulser le désir des élèves pour plusieurs années encore.

Ce projet axé sur la récupération des travaux a provoqué chez l'élève une puissante compréhension de notions complexes en art, telles que le processus de création et l'évolution de la démarche artistique. Ils sont repartis avec un grand potentiel comme agenceurs de réalités et de points de vue, tout en présentant la métamorphose, la rupture et l'aléatoire comme éléments essentiels dans un parcours de vie. Ils ont saisi intuitivement comment la fluidité peut être garante de plaisir, de connaissance et de liberté, car un regard mobile, toujours en quête de lignes de fuite, nous stimule et empêche la cristallisation de la pensée, qui est à la source des préjugés les plus tenaces. Fondamentalement, je crois qu'ils ont pris conscience que la vie est elle-même un processus qui évolue par métamorphose.

Ce parcours rhizomatique a permis de mettre en place la classe-réseau, de mettre en commun des valeurs et des connaissances, tout en donnant au cours d'arts plastiques son statut fondamental de lieu d'apprentissage ouvert sur le monde. Un monde d'interaction et d'interdépendance où le temps et les forces élémentaires se conjuguent pour produire les métamorphoses de notre univers.

4.3 *Le 100 mètres en 100 lignes*

*Le 100 mètres en 100 lignes*¹⁹, projet interdisciplinaire en enseignement au secondaire, réunissait deux pratiques, soit le dessin et la course à pied, et deux disciplines, soit les arts et le sport. Cette combinaison inusitée fut à l'origine d'un événement qui permit aux élèves de découvrir les liens entre leur corps en mouvement et l'image d'un corps en mouvement. De plus, ce projet a permis aux enseignants en arts plastiques et ceux en éducation physique de communiquer et de collaborer pour ainsi briser leur isolement.

Ce projet a été mis en place en réponse à deux problématiques, l'une spécifique à l'enseignement des arts plastiques, et l'autre au contexte scolaire propre à l'école secondaire Calixa-Lavallée. J'ai présenté ce projet en 1997 à deux groupes de 2^e secondaire, en collaboration avec l'enseignant en arts plastiques, Vital Cloutier, et l'enseignante en éducation physique, Louise Lachance.

Problématique spécifique à l'enseignement des arts plastiques

Au fil des ans, mon expérience acquise en enseignement m'a permis d'observer que la majorité des élèves du secondaire dessinent le corps humain d'une manière très statique et rigide. Malgré mes efforts soutenus pour qu'ils intègrent le mouvement, les

19. Un document vidéo, *Le 100 mètres en lignes*, qui témoigne des différentes étapes de ce projet est disponible à la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal.

élèves reviennent constamment à des personnages rigides. Je crois qu'une des premières causes de ce réflexe provient du manque de pratique du dessin; en effet, plusieurs élèves arrivent au secondaire sans jamais avoir suivi de cours d'arts plastiques offerts par des enseignants spécialisés. Ayant peu de connaissances et de pratique pour représenter l'environnement, leurs dessins se caractérisent généralement par une absence de texture, de volume, de travail sur la lumière et l'ombre, sur l'espace et, surtout, par la présence de personnages statiques. À mon avis, la deuxième cause de cette rigidité du corps humain dans les dessins serait attribuable au rythme effréné du quotidien : nous zappons, cliquons, consommons à une vitesse folle, rythme peu propice à l'observation tranquille de ce qui nous entoure, et à sa transposition en deux dimensions. Malgré ce constat, j'ai continué de me questionner sur les manières possibles d'insuffler la vie dans les représentations du corps humain à l'intérieur des cours d'arts plastiques.

Problématique reliée au contexte scolaire

La deuxième problématique émerge de la vocation sportive de l'école Calixa-Lavallée. Depuis quelques années, le nombre d'inscriptions d'élèves diminuait. Pour contrer cette baisse de clientèle, il fut décidé d'offrir une concentration sportive. Depuis ce temps, le sport est devenu la figure de proue de cette école. Il est très présent au quotidien, et les enseignants en éducation physique ont beaucoup d'influence en ce qui concerne l'organisation et le budget global de l'école. Cette situation engendre des inégalités, des injustices et surtout des conflits interpersonnels entre les enseignants. La mise en valeur particulière d'une discipline a eu comme effet d'isoler les individus, en particulier les enseignants en arts plastiques, vis-à-vis de leurs collègues en éducation physique.

Au Québec, le sport et les arts ont toujours été mis en opposition : il est connu que les artistes déplorent l'injection par l'État de sommes énormes dans le milieu sportif, alors que les athlètes pointent du doigt les subventions aux artistes qui réalisent des œuvres dites hermétiques et élitistes. Ces préjugés se retrouvent

aussi à l'école, ce qui ne favorise aucunement les échanges. Lors d'un séjour en France, j'ai interviewé Marie-Françoise Chavanne (Inspecteur à l'Académie de Versailles) qui mentionnait combien les relations entre les enseignants de ces deux disciplines sont différentes des nôtres, dans son pays. Ces deux disciplines étant les moins valorisées du curriculum français, les enseignants se réunissent régulièrement pour organiser des colloques et des manifestations. Cette entraide a favorisé la réalisation d'expérimentations pédagogiques entre les deux disciplines que je ne peux recenser dans les limites de cette recherche.

Les difficultés observées chez les élèves, le contexte de l'école Calix-Lavallée et le type de relations qu'entretiennent les enseignants français ont été les points déclencheurs d'un réseau qui a mis en œuvre un projet interdisciplinaire entre les arts plastiques et l'éducation physique : *Le 100 mètres en 100 lignes*. Ce rapprochement entre la course à pied et les arts plastiques était un bon prétexte pour entreprendre une communication et une collaboration avec les enseignants en éducation physique et ainsi briser notre isolement mutuel.

Ce projet propose aux élèves une expérience physique afin qu'ils prennent conscience du mouvement de leur corps en activité. La course à relais, dans un contexte compétitif, est le moyen ou la forme choisie pour permettre aux élèves de créer des liens entre leur corps en mouvement et l'image d'un corps en mouvement. Leur corps devient une source directe d'informations pour saisir l'importance du mouvement dans la représentation d'un personnage. Ce processus est similaire à celui que l'on retrouve dans le projet *Arboretum*, où il était essentiel de réveiller le corps de l'élève pour qu'il soit disponible à créer.

4.3.1 Description détaillée du parcours

1^{er} départ

Pour commencer l'activité, j'ai distribué une série de questions aux élèves quant aux rapprochements entre le sport et les arts plastiques. L'objectif de ces questions était d'éveiller leur

curiosité en proposant une connexion inhabituelle. Je voulais qu'ils puissent entreprendre une réflexion autonome dès le début du projet, sans mon influence; je désirais également connaître leurs opinions sur cette connexion pour être mieux outillé à élaborer ce projet. Les questions étaient les suivantes :

- Quels sont les liens possibles entre les arts plastiques et le sport?
- Comment la connaissance et la pratique du dessin peuvent-elles améliorer notre performance athlétique?
- Comment la pratique d'un sport peut-elle améliorer les œuvres d'un artiste?
- Quelle pratique artistique serait, selon vous, la plus sportive?
- Quel sport serait le plus artistique?

Par la suite, j'ai distribué à chacun une feuille²⁰ et un crayon feutre. Chronomètre en main, sifflet à la bouche et habillé de vêtements sport, je leur ai annoncé qu'ils avaient cinq minutes pour esquisser un personnage en mouvement. « *Êtes-vous prêts? C'est parti!* » Au son du sifflet, et sans aucune autre information, les élèves commençaient le croquis d'un personnage en mouvement. Au rythme du chronomètre, le premier *100 mètres en 100 lignes* était commencé.

Même si je n'ai donné aucune consigne précise quant au type de personnage ou à la manière de le dessiner (sauf pour la consigne du mouvement), ce premier croquis m'a permis de découvrir les particularités de chaque représentation. Certains des personnages étaient de style bande dessinée, alors que d'autres avaient une facture plus naïve ou très sophistiquée. N'étant pas seuls à la

20. Tout au long du projet, les élèves réalisaient leurs croquis sur le même format de papier journal : 18 X 24 pouces. Ils utilisaient des crayons-feutres, du fusain ou de la sanguine.

ligne de départ de cette course, ils sentaient la présence des autres tout au long de la réalisation de leur croquis : une énergie circulait entre eux pour activer leur désir de participer et de se dépasser.

J'ai ensuite présenté le documentaire... *26 fois de suite!* de Jean-Claude Labrecque (1978). Pendant vingt et une minutes, sous la pluie, à travers la ville, nous suivons les coureurs du marathon des Jeux Olympiques de 1976. Ils courent à un rythme effréné; épuisés, ils atteignent la ligne d'arrivée. Pendant tout ce temps, nous observons leurs mouvements : les jambes qui les propulsent et les bras qui se balancent au rythme des pas. Pour terminer cette rencontre, chronomètre en main, sifflet à la bouche, je leur donnais quatre minutes pour esquisser un personnage en mouvement : *C'est parti!*

Comme la nature de ce document ne correspondait pas à la discipline enseignée, ce déplacement d'attention octroya une certaine liberté aux élèves : lors du visionnement, ils ne cherchaient pas à retenir ou saisir l'information qui serait nécessaire à la réussite d'un exercice ou d'un examen spécifique aux arts plastiques. Leur fascination pour ces athlètes professionnels leur permettait d'observer attentivement des corps en mouvement pendant plusieurs minutes. Ce film, une ligne de fuite provenant d'ailleurs, soit du monde du sport, capta l'intérêt des élèves et permit l'atteinte d'objectifs spécifiques aux arts plastiques. La connexion avec l'extérieur doit permettre, à un moment ou à un autre, de nous aider à atteindre des objectifs spécifiques à l'enseignement des arts.

2^e départ

Chronomètre en main, sifflet à la bouche, je leur donnais six minutes pour esquisser un personnage en mouvement : *C'est parti!* Après l'exercice, j'ai présenté le film d'animation *En marchant* de Ryan Larkin (1968). Ce document présente de magnifiques personnages en mouvement, dessinés au crayon et à l'encre de chine sur papier blanc. Aussitôt le film terminé, chronomètre en main, sifflet à la bouche, je leur donnais cette

fois dix minutes pour esquisser un personnage en mouvement : *C'est parti!* J'ai poursuivi avec la présentation d'une série de diapositives²¹ représentant des corps en mouvement. Une diversité de genres et de techniques caractérisait cette série. J'ai terminé cette rencontre avec un chronomètre en main, sifflet à la bouche et je leur donnais huit minutes pour esquisser un personnage en mouvement : *C'est parti!*

J'ai pu percevoir, autant avec le film d'animation qu'avec les diapositives, que des lignes de fuite traversaient l'atelier et que certains élèves les empruntaient pour les réinvestir dans leur travail. Dessins ou peintures d'artistes, bande dessinée, photographies d'athlètes sont quelques exemples des repères visuels présentés aux élèves pour élaborer leur propre dessin.

3^e départ

Nous commençons par notre rituel, mon chronomètre en main et sifflet à la bouche, je leur disais : vous avez cinq minutes pour esquisser un personnage en mouvement, et *C'est parti!*

Après l'exercice, les élèves étaient placés en cercle autour d'un socle, sur lequel les volontaires prenaient, à tour de rôle, la pose d'un coureur figé pendant sa course. Ils dessinaient pendant toute la période ces modèles vivants. Ils ont réalisé cinq croquis en répondant à des consignes précises. J'ai présenté les notions d'ombre et de lumière, de texture, de proportion, de ligne contour, etc. Pour terminer cette rencontre : mon chronomètre en main et sifflet à la bouche : vous avez deux minutes pour esquisser un personnage en mouvement, et *C'est parti!*

Pour la première fois, j'avais des attentes précises vis-à-vis des réalisations des élèves car maintenant j'émettais des directives, des consignes, des exercices. Je transmettais mes connaissances sur certaines techniques de dessin et sur l'utilisation de certains matériaux. Même si cet agencement de cours est très traditionnel,

16. Ces images sont présentées dans le document vidéo.

cela ne l'empêche pas de pouvoir se connecter à la pédagogie rhizomatique, puisque cette dernière est une approche d'inclusion. Cette manière d'enseigner me permettait d'alterner et d'agencer dans ma pratique l'approche traditionnelle, la classe-réseau et la pédagogie rhizomatique.

4^e départ

Pour la quatrième rencontre, le cours d'arts plastiques s'est déplacé dans un nouveau lieu, soit le gymnase, afin de jumeler effort physique et créativité pendant deux heures trente minutes. J'ai commencé cette rencontre comme les autres, mon chronomètre en main et sifflet à la bouche : vous avez trois minutes pour esquisser un personnage en mouvement, et *C'est parti!* Par la suite, l'enseignant en éducation physique, qui nous accompagnait depuis le début de ce projet, proposa aux élèves une série d'exercices de réchauffement pour les préparer aux multiples courses à effectuer pendant l'après-midi. Sur les murs de chaque extrémité du gymnase étaient accrochés neuf babillards où était épinglé une série de feuilles. En équipes de trois, les élèves ont entamé une suite de courses à relais chronométrées. Les élèves, en tenue de sport, espadrilles aux pieds, devaient courir entre deux babillards et se dessiner chacun leur tour, une fois rendus à l'une des extrémités du gymnase. Le temps de réalisation et les matériaux utilisés pour dessiner changeaient à chacune des courses; les croquis étaient réalisés individuellement ou en équipe, selon la course. La consigne ou la pensée la plus importante qu'ils devaient garder en mémoire, durant tout l'après-midi, était qu'à chaque course, ils devaient essayer de prendre conscience des mouvements qu'ils effectuaient, pour ensuite se dessiner dans cet état.

Le but des premières courses dans le gymnase était d'épuiser physiquement les élèves. J'ai constaté à maintes reprises que l'épuisement physique favorise chez les élèves la perte de certains réflexes de représentation et développe un autre type d'écoute et de disponibilité à leur corps. L'élève, plus libre, débarrassé du stress de vouloir bien dessiner, avec tout ce que cela peut comporter de contraintes, se laisse aller et oublie pour un moment

ses critères de beauté. Ces derniers sont souvent liés au désir de reproduire une image hyperréaliste, presque photographique. Le dessin, une activité principalement cérébrale, devient plus physique et génère chez l'élève un geste plus libre et spontané; il peut enfin réaliser des images plus personnelles, comportant moins de stéréotypes ou de clichés. Cette métamorphose du cours d'arts plastiques en compétition sportive était un stratagème pour éviter que les élèves demeurent dans l'attente d'une réponse à une demande de l'enseignant.

À la fin de l'après-midi, les élèves étaient épuisés physiquement. Ils avaient couru beaucoup plus qu'à l'habitude; d'ailleurs, l'enseignante en éducation physique a été surprise de voir ses élèves courir autant. À la fin de la rencontre, les élèves avaient réalisé huit croquis d'eux-mêmes en mouvement, où chaque trait de crayon provenait d'un geste énergique et intense. Les compositions représentaient des personnages vifs, emportés, empressés, fringants et éclatés. Leurs caractéristiques esthétiques en faisaient de possibles représentations du marcheur-pédagogue, mais cette fois, à la course!

5^e départ

La semaine suivante, de retour à l'atelier, chronomètre en main et sifflet à la bouche, je leur donnais trois minutes pour esquisser un personnage en mouvement : *C'est parti!* J'ai ensuite distribué aux élèves leurs croquis réalisés depuis le début du projet, soit vingt-quatre chacun. Ils ont classé leurs travaux par ordre chronologique : un moment magique où le son des 720 feuilles de papier circulant dans la classe de trente élèves nous transportait en imagination, dans un atelier de reliure ou à un concert de musique contemporaine; nous étions déterritorialisés dans un espace poétique, traversés par une panoplie de nouvelles lignes de fuite.

Les élèves ont réalisé en tout, lors de nos cinq rencontres, vingt-cinq esquisses ou dessins (incluant le dernier réalisé à la toute fin de ce projet) d'un personnage en mouvement : nombre élevé de

réalisations pour ce court laps de temps; événement exceptionnel dans mon enseignement car il est habituellement difficile de faire produire les élèves à un rythme aussi soutenu. Impressionnés eux aussi par la multiplicité et la diversité des dessins qu'ils avaient réalisés, ils devaient ensuite choisir leur préféré et celui qu'ils aimaient le moins puis commenter leurs choix par écrit. Cette demande provenait de mon désir de les connaître un peu mieux, étape essentielle pour la mise en place de la classe-réseau. Je voulais connaître leurs critères d'évaluation de leurs dessins. De plus, ils devaient répondre une deuxième fois aux questions que je leur avais déjà proposées au premier cours. Ces nouvelles réponses permettaient de rendre compte de la direction vers laquelle leurs pensées s'étaient dirigées depuis. Avaient-ils approfondi le sujet d'une manière plus poétique? Ou bien mettaient-ils plutôt l'accent sur la compétition sportive? Pour conclure cette rencontre et terminer le projet, il était tout naturel de sortir le chronomètre et le sifflet, pour esquisser, jusqu'à la fin de la période, un dernier personnage en mouvement : *C'est parti!*

Ce projet interdisciplinaire m'a permis, comme enseignant en arts plastiques, de découvrir la réalité de mes collègues en éducation physique. Enseigner dans un gymnase demande une tout autre organisation que celle nécessaire en atelier. J'ai constaté que je ne voudrais aucunement changer de place avec eux; je préfère le contexte de l'atelier. *Le 100 mètres en 100 lignes* m'a confronté aux différentes réalités scolaires. Depuis ce projet, il s'est développé un respect mutuel de travail entre nous.

Le 100 mètres en 100 lignes a permis aux élèves de prendre conscience de l'importance du mouvement lorsqu'ils représentent un personnage. Plusieurs ont réussi à insuffler de la vie à leur personnage-momie. Ce changement, cette amélioration provient certainement des agencements que j'ai proposés. Les connexions hétérogènes, c'est-à-dire rhizomatiques, sont les déclencheurs de la circulation de désirs qui défont des nœuds et des blocages. De plus, je crois que la déstabilisation qu'ont générée ces connexions et ces agencements est un propulseur d'énergie qui place l'élève dans un état de puissance. Dans cet état, il est prêt et disponible

à participer, à s'investir, à risquer pour vivre des expériences qui le mettent en mouvement, comme marcheur-pédagogue, et qui le déterritorialisent vers de nouveaux devenir.

4.4 Triptyque rhizomatique

Ces trois projets m'ont permis de travailler en collaboration avec des enseignants en arts plastiques et de tisser des liens extraordinaires. J'ai eu la chance de rencontrer Marie Bellerive et Vital Cloutier, deux enseignants ouverts à l'expérimentation et toujours prêts à risquer. Notre complicité s'est lentement établie dans un climat de confiance et de respect, une ambiance qui me permettait de proposer des agencements créatifs qui ne s'appuyaient pas toujours sur des objectifs pédagogiques précis : plusieurs étaient plutôt de l'ordre de l'intuition. Nous voulions tous vivre et faire vivre aux élèves des expériences qui repoussent les frontières de l'enseignement traditionnel. Mes propositions, souvent déraisonnables dans un contexte scolaire, devenaient toujours possibles : il suffisait seulement de mettre en commun nos savoirs et notre expérience pour élaborer leur déploiement, en prenant en considération les élèves, notre réalité, nos forces et nos faiblesses.

Sans en être conscients à ce moment-là, nous inventions les fondements de la classe-réseau, avec les principes de circulation et d'échange, et ceux de la pédagogie rhizomatique, avec les connexions hétérogènes et multiples qui déstabilisent. Ces fondements inhabituels ont permis d'atteindre la plupart des objectifs d'apprentissage en arts plastiques.

Tous ces projets nécessitaient la mise en place de réseaux et de rhizomes pour résoudre un problème ou entreprendre un projet spécifique aux arts plastiques. La classe-réseau doit, en premier lieu, desservir notre discipline. À mon avis, aucun projet d'ordre social ou interdisciplinaire en enseignement des arts plastiques ne peut placer au deuxième rang les enjeux de la discipline, au risque de diluer cette dernière et de la mettre au service d'une

cause ou d'une autre matière. Il est essentiel de relier des individus et des ressources pour créer des agencements correspondant à nos objectifs disciplinaires. Mon rôle d'agenceur fut primordial pour la réussite de ces projets. J'étais constamment aux aguets : notre vie, nos activités, nos réseaux, nos rhizomes personnels et ceux des élèves devenaient des ressources potentielles à connecter, dans un agencement rhizomatique.

Ces agencements devaient tous être rythmés et composés pour garder éveillé l'intérêt des élèves. Pour cela, j'ai connecté le ratisage, l'histoire de l'art, la culture populaire, le voyage, la littérature, un paquet à la rivière, la botanique, l'argent, la course à pied, etc. Ces nœuds, où se croisaient une hétérogénéité de sujets, d'objets et d'individus, surprenaient et étonnaient les élèves pour déclencher la circulation d'énergie et de désirs. Les agencements hétérogènes proposés dans ce triptyque de projets m'ont permis de constater, sans aucun doute, le potentiel de motivation, d'implication et de réflexion des élèves vis-à-vis de leurs cours d'arts plastiques.

Les notions de Deleuze et Guattari qui, à prime abord, semblent difficiles à ramifier à la pratique quotidienne de l'enseignement, viennent se glisser, sans heurts, dans la dynamique de la classe-réseau. Les notions de désir, de devenir, de déterritorialisation, de rupture et, naturellement, celles de l'agencement et du rhizome peuvent être associées à des situations, des actions, des objectifs que nous vivons tous les jours en milieu scolaire. Ces notions, jumelées à celles de la classe-réseau et de l'analogie du marcheur-pédagogue, ouvrent une nouvelle dimension de références et d'outils venant s'ajouter et s'agencer à l'ensemble des savoirs de l'enseignant et de l'élève.

Il est évident qu'il est impossible d'enseigner continuellement en se référant à la classe-réseau et à la pédagogie rhizomatique. Mon expérience comme enseignant à l'école secondaire me garde ancré dans le réel, pour ne pas tomber dans une utopie pédagogique. L'enseignant en arts plastiques est confronté à une organisation scolaire, des ratios, des ressources et des valeurs qui

ne facilitent aucunement le désir d'expérimenter les limites de son enseignement. L'approche rhizomatique vient se jumeler aux stratégies et aux méthodes que l'enseignant a acquises et développées depuis son premier jour d'enseignement; elle émerge sporadiquement à différents niveaux : gestion de classe, évaluation, rapports élève et enseignant, dynamique de groupe, problèmes spécifiques aux arts, etc. Il est difficile de garder notre enseignement vivant, changeant, prêt à s'adapter à l'imprévu dans un contexte scolaire traditionnel, même si cette dynamique demeure un idéal pour nourrir les désirs et les besoins, pour pouvoir continuer à réfléchir à ce que devrait être l'enseignement des arts plastiques. Nous devons risquer un premier pas, qui ouvrira une série de lignes de fuite que nous pourrons emprunter dans l'éveil de notre propre désir, garant d'une pensée dynamique agençant l'hétérogénéité du monde.