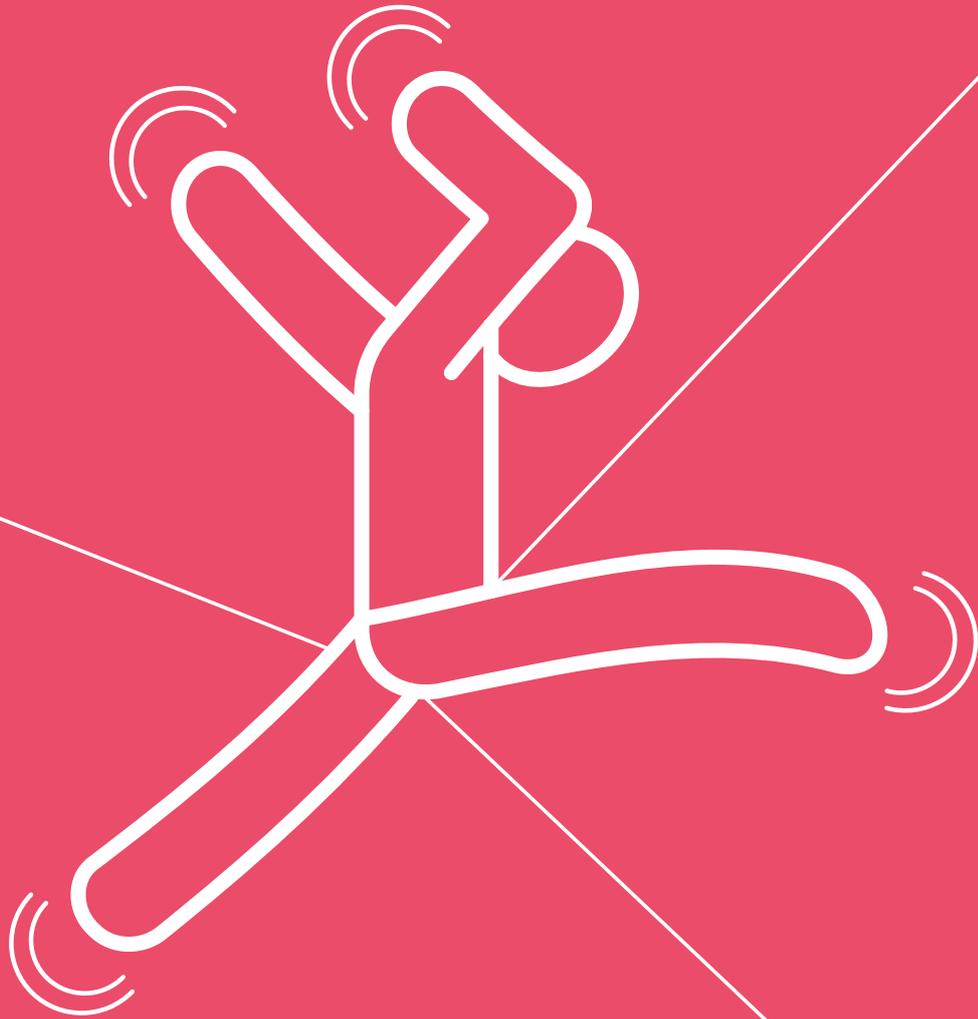


2020

N°4

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES

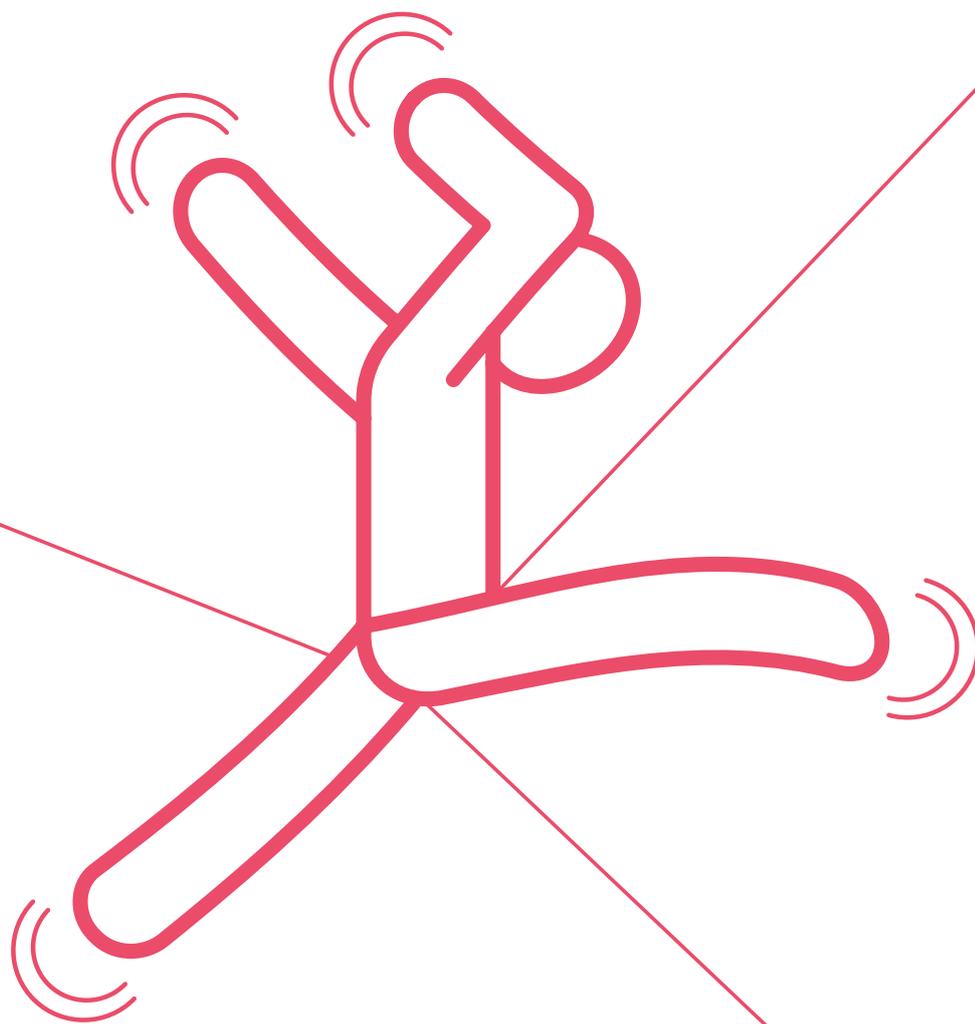
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION



LA PLACE DU CORPS DANS L'ÉDUCATION À LA CRÉATION ARTISTIQUE: **QUELS ENJEUX?**

Coordination:

Antonio Trajanoski, Suzanne Boulet et Clara Périssé



JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



LA PLACE DU CORPS DANS L'ÉDUCATION À LA CRÉATION ARTISTIQUE: QUELS ENJEUX?

Éditorial

Antonio Trajanoski

HEP Vaud, Aix-Marseille Université

Suzanne Boulet

HEP Vaud, Université Bordeaux Montaigne

Clara Périssé

HEP Vaud, Université de Strasbourg

Le deuxième numéro de la revue internationale JREA/JRAE dirigé par Pascal Terrien et Sabine Chatelain (2024) a été dédié au rôle du corps dans le processus d'apprentissage dans l'enseignement de la danse et de la musique. Les recherches présentées mettaient en lumière l'importance fondamentale que jouent les gestes et les mouvements corporels dans la transmission et la construction des savoirs. Dans cette même perspective, ce quatrième numéro JREA/JRAE propose d'élargir la réflexion et d'examiner la place du corps dans l'éducation à la création artistique dans d'autres disciplines. Les contributions présentées sont issues d'une journée d'étude qui s'est tenue à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) en juin 2023.

Le verbe «transmettre» s'incarne en didactique de la danse, du fait même qu'il renvoie à «mettre dans le corps de l'autre» (Mili et al., 2013, p. 92). Ce numéro propose d'interroger cette conception de la transmission en l'élargissant à des disciplines telles que le français, les arts visuels et les arts du cirque. Au cours du XX^e siècle, les disciplines artistiques en éducation ont évolué d'une approche centrée sur le produit fini et la maîtrise technique à une approche portée sur le processus (Lahalle et Lagoutte, 2006) en tant que «faire» artistique, dont l'essence même se rapproche d'un cheminement entre réflexion et pratique (Pélissier, 1998). Bien que le corps devienne central dès le début du XX^e siècle, avec l'émergence des pédagogies dites actives (Freinet, Jaques-Dalcroze, Kodály, Montessori, Orff, Willems, etc.), Claude Pujade-Renaud (2005) expose une tout autre réalité en contexte de formation. Elle se cristallise dans l'invisibilisation du corps d'un-e «élève-zombie» (p. 13), dont la présence semble se réduire au simple usage de l'oreille et de la main. Elle suggère alors «le rétablissement d'une vie relationnelle, corporelle et affective, facilitée par le changement spatial [pour] favorise[r] la circulation du langage» (p. 51). Par ailleurs, les apports de l'approche cognitive, sur lesquels se sont longtemps appuyés les sciences de l'édu-

cation, atteignent leurs limites dans plusieurs domaines de recherche, que ce soient la psychologie, les neurosciences, la philosophie ou la linguistique. De nouvelles approches, comme la cognition incarnée (Leman, 2008; Varela et al., 1991), ouvrent de nouvelles perspectives éducatives, en (re)plaçant le corps au centre du processus d'apprentissage.

Dans ce contexte, ce quatrième numéro JREA/JRAE tend à définir l'étroite relation entretenue entre processus d'incorporation du savoir et processus de création dans l'éducation en art. Il interroge les notions de corporalité, de corps propre, d'incorporation et d'incarnation (*embodiment*) lors d'une démarche de création en contexte de formation. Afin d'étudier la place du corps dans l'éducation à la création artistique, ce numéro s'articule autour de trois principaux axes: le corps médiateur (le corps en relation directe avec son milieu environnant), le corps médiatisé (les enjeux d'une éducation artistique à distance) et le corps médié (le corps aux prismes des technologies numériques).

Le premier axe se penche sur le rôle du corps en tant que médiateur. Sans plus envisager la perception comme un phénomène passif, possible uniquement par l'intermédiaire d'une représentation mentale, la perception semble déjà traversée par la réaction du geste corporel. Chaque élément du milieu environnant est une invite, en vertu de ce qu'il invite l'apprenant-e qui le perçoit à faire (Gibson, 1986). Comment comprendre la résurgence actuelle des questions et pratiques liées au sensible dans le champ éducatif et à quelles évolutions de nos pratiques enseignantes nous conduit-elle dans les disciplines artistiques? Dans quelle mesure cette conception du corps-médiateur se retrouve-t-elle dans le processus de création en contexte de formation? Peut-elle converger avec une extension des théories du *care*? Finalement, comment entre-t-elle en résonance au regard des enjeux sociétaux soulevés par la crise écologique?

Le deuxième axe explore les enjeux d'une éducation artistique à distance. La crise sanitaire du Covid-19 a nécessité de repenser les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Elle a obligé à enseigner à travers des interfaces virtuelles et des outils technologiques tels que le smartphone, l'ordinateur ou la tablette, en mode synchrone ou asynchrone (Terrien et Güsewell, 2021). Comment la pandémie a-t-elle impacté, voire transformé, l'éducation artistique et les pratiques pédagogiques ? Quelles sont les réalités de la place du corps dans les démarches de création dans ces situations éducatives à distance ? Comment la multiplicité des espaces, pouvant être dévolus à d'autres activités (espace domestique, professionnel), a-t-elle été pensée, exploitée ou éprouvée, lors de pratiques de création à distance dans une finalité éducative ?

Finalement, le troisième axe aborde la place du corps médié par divers artefacts numériques (outils, appareils, dispositifs) dans l'éducation à la création artistique. Il examine de quelle manière les technologies numériques reconfigurent les modes de perception. Elles offrent un espace à la fois de ressources et de contraintes, permettant d'explorer de multiples expériences sensibles. En les intégrant durant le processus de création, il devient possible de les considérer comme de nouveaux outils du « voir/sentir » (Davidson, 2019) et d'examiner les mécanismes qui influencent la perception de la réalité, la notion de présence ou encore d'immersion. Dans cette dynamique, il est essentiel de concevoir le corps comme un « site privilégié pour la construction de la connaissance » (p. 181). Au regard des artefacts mobilisés, quelles sont les façons de penser les réalités du corps dans la création et dans l'éducation artistique ? Quels sont les apprentissages issus de cette rencontre du corps aux technologies numériques et comment renouvelle-t-elle le rapport à la corporéité ?

Le premier article de ce numéro s'inscrit dans la thématique de l'axe 1, qui porte sur le corps-médiateur, à savoir en relation directe à son milieu environnant. Riche à la fois par l'ancrage théorique qu'elle propose que par la double casquette artiste-pédagogue qu'elle revendique, la recherche d'Ana Castelo Garrido aborde la notion d'*états de corps incarnés* dans un contexte de formation en langues-cultures. Soutenus par le paradigme de l'énaction de Varela et al. (1991), ces états de corps se définissent comme un accordage sensoriel, une verbalisation incarnée, une résonance émotionnelle ou encore une écoute attentionnelle. Ils permettent de déplier les mécanismes de (trans)formation des gestes professionnels enseignants grâce à la pratique de la danse contemporaine et du théâtre sensoriel.

Ce travail remet à l'honneur la corporéité, l'émotionnel et le sensible, mais plus intéressant encore la « relationalité », dans l'enseignement-apprentissage. Une forte dimension pratique transparaît du profil de l'auteure et donne corps à la démonstration. Illustrée par de longs extraits d'entretiens, elle permet une compréhension fine des interactions enseignante-apprenant-e et des enjeux d'apprentissage par le sensible qui ont cours. Sur le plan méthodologique, l'article ouvre une perspective encourageante pour penser la recherche appliquée en éducation en art sous un prisme phénoménologique.

Le deuxième article à explorer le rôle du corps-médiateur s'inscrit dans la formation circassienne. Si le corps dans sa dimension physique apparaît comme l'outil par excellence de l'apprenant-e dans cette discipline, la plus-value du travail de Marie-Eve Skelling Desmeules réside dans la mise en lumière qu'elle opère de sa dimension sociale et dans son analyse rigoureuse de tous les tenants et les aboutissants qu'elle induit. Ce corps mis en jeu dans l'apprentissage du cirque se révèle être en constante interaction avec les différent-e-s acteur-ric-e-s de la formation et au centre de toutes les communications. Par le brouillage de la frontière entre sujet et objet, le corps scénique se montre non plus uniquement performatif, mais tout autant vulnérable. À cet égard, l'auteure nous rappelle que « le but premier d'un contexte de formation est de former, avant même de performer » et nous adjoint par le biais de sa recherche à reconsidérer le corps dans toute sa dimension humaine. En effet, les enjeux sont grands pour l'apprenant-e qui par la performativité de son corps témoigne de sa quête de reconnaissance. Il-elle aspire non seulement à répondre aux attentes de ses formateur-ric-e-s dans leur diversité, mais tout autant à préparer le terrain de son futur parcours professionnel en se forgeant déjà une réputation auprès des acteur-ric-e-s du milieu. Cette enquête de terrain tire également sa force de son envergure à travers 85 participant-e-s, aussi bien en France qu'au Canada. Elle propose de ce fait un aperçu significatif des réalités des apprenant-e-s-circassien-ne-s et de l'actualité des enjeux de la formation dans ce domaine.

Le troisième article propose une réflexion sur l'enseignement à distance, en explorant les enjeux soulevés dans l'axe 2. La pandémie de COVID-19, qui a soudainement bouleversé nos modes de vie et notre rapport à l'enseignement, n'a pas épargné l'éducation artistique. Les enseignant-e-s ont été amené-e-s à repenser et à adapter rapidement leurs pratiques pour maintenir l'engagement et la créativité des élèves malgré les contraintes liées aux restrictions sanitaires. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'article

d'Hélène Duval, Mona Trudel, Caroline Raymond, Sylvie Trudelle et Sophie Levasseur, intitulé « Transformer les contraintes corporelles en opportunités créatives en éducation artistique en temps de pandémie ». Le port du masque, la distanciation physique, la fermeture des espaces spécialisés – autant d'éléments qui auraient pu inhiber la pratique artistique – sont ici réinterprétés dans une dynamique inclusive. Cet article explore comment ces « défis/obstacles » ont été transformés en opportunités créatives à travers deux projets de vidéodanses, « Journée rose » et « Black Lives Matter #BLM – L'unité dans la diversité ». Ainsi, cet article met en lumière la place du corps dans la création artistique en contexte pandémique et comment les contraintes peuvent être surmontées pour enrichir les pratiques éducatives et artistiques dans une visée inclusive.

Dans le dernier article, Martin Lalonde et Emma June Huebner s'intéressent à l'axe 3 en abordant les concepts d'immersion, de corps, de présence et d'interactivité à travers l'étude d'environnements immersifs conçus par des élèves. Au cours de la dernière décennie, la réalité virtuelle (RV) a bénéficié d'une large démocratisation, suscitant un intérêt croissant dans le milieu éducatif pour son adoption (Lewis et al., 2021 ; Mukasheva et al., 2023). Cependant, la complexité technique inhérente à cette technologie et le manque d'études empiriques posent des défis significatifs à son intégration (Annamalai et al., 2023). La présente étude se penche sur une recherche-design en éducation s'inscrivant dans le projet *ma.réalité* (Lalonde et al., 2022), qui réunit chercheur·e·s et éducateur·rice·s artistiques afin d'explorer les opportunités offertes par la RV dans l'enseignement artistique. Les chercheur·e·s analysent comment les pratiques artistiques impliquant la production en RV par des élèves renouvellent les notions de présence, d'immersion et de corporalité. Les résultats préliminaires de cette étude indiquent que l'utilisation de dispositifs en RV ouvre des avenues inédites pour la création et l'appréciation des arts numériques, faisant ainsi évoluer la pratique artistique vers une expérience immersive et interactive, au-delà du simple objet esthétique.

Si tous les articles s'accordent sur l'importance de repenser les pratiques éducatives artistiques pour intégrer des expériences incarnées – parfois soutenues par des dispositifs numériques – ils mettent également en évidence les défis à surmonter pour combler le fossé entre le potentiel théorique et sa mise en pratique concrète.

En explorant l'intégration de dispositifs numériques dans l'éducation artistique, les études de Lalonde et Huebner

ainsi que de Duval et al. mettent en lumière la création d'environnements éducatifs où le corps joue un rôle majeur. Ils se révèlent être des catalyseurs de créativité et favorisent l'émergence de nouveaux savoirs. Les compétences numériques des enseignant·e·s apparaissent comme des facteurs essentiels pour mettre en place ces dispositifs et surmonter les obstacles et défis techniques, didactiques et pédagogiques. Sans se limiter à une exploration théorique, ces articles proposent des pistes concrètes pour la mise en œuvre de scénarios pédagogiques utilisant des technologies peu répandues dans le paysage éducatif. Par des exemples pratiques, ils permettent de mieux saisir le potentiel de ces outils dans lequel le rapport au corps devient un élément central, et ainsi de réfléchir aux implications éthiques et pédagogiques de leurs utilisations. Ils encouragent ainsi une pensée critique sur l'impact de ces technologies sur l'apprentissage et une exploration continue des possibilités qu'elles ouvrent pour l'éducation de demain.

De leur côté, les contributions de Skelling Desmeules et Castelo Garrido abordent la notion d'interaction et les relations enseignant·e·s-apprenant·e à travers le prisme du corps. Le corps n'est pas juste une enveloppe charnelle, mais tout autant un agent social qui permet de communiquer avec les autres par des biais pluridimensionnels : verbaux et non-verbaux, qui ne sont pas antagonistes, mais se combinent. Ces études soulignent que la complémentarité des différentes formes de savoirs – sensibles et pragmatiques – peut enrichir les pratiques éducatives. L'exploration des « savoirs sensibles » (Baeza, 2019 ; Cozollino, 2020) pourrait alors représenter une piste prometteuse pour penser les devenir de la recherche en éducation artistique.

Ensemble, ces quatre articles apportent un regard croisé sur la manière dont les enseignant·e·s peuvent « naviguer » dans un paysage éducatif en constante évolution, mêlant nouvelles technologies, corporalité et création, pour favoriser des environnements d'apprentissage innovants et inclusifs.

Références

- Annamalai, N., Uthayakumaran, A., & Zyoud, S. H. (2023). High school teachers' perception of AR and VR in English language teaching and learning activities: A developing country perspective. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3117–3143.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11275-2>
- Baeza, C. (2019). Savoirs sensibles. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 161–163). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0161>
- Cozzolino, F. (2020). *Note sur la notion de savoir sensible*. [note rédigée]. Journée d'étude en ligne « Savoirs sensibles: esthétique et anthropologie ». EnsadLab.
<https://plateformeartdesignsociete.ensadlab.fr/wp-content/uploads/2020/09/2020-note-savoir-sensible-Cozzolino.pdf>
- Davidson, A. (2019). Le corps médié/médiateur. Dans I. Choinière, E. Pitozzi, et A. Davidson (dir.), *Par le prisme des sens: médiation et nouvelles réalités du corps dans les arts performatifs. Technologies, cognition et méthodologies émergentes de recherche-crédation* (p. 181–244). PUQ.
- Freinet, C. (1943). Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Dans *Œuvres pédagogiques* (Vol. 1). Seuil.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press Taylor & Francis Group, LLC.
- Lahalle, A. et Lagoutte, D. (2004). *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. INRP.
- Lalonde, M., Blanchette, K., Wuyckens, G., Huebner, E. J. et Meilleur, B. (2023). La création de récits d'anticipation en réalité virtuelle pour le développement de la compétence numérique et de la compétence en littératie médiatique multimodale des élèves au secondaire. *Médiations et médiatisations*, 15. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.346>
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT.
- Lewis, F., Plante, P. et Lemire, D. (2021). Pertinence, efficacité et principes pédagogiques de la réalité virtuelle et augmentée en contexte scolaire: une revue de littérature. *Médiations et médiatisations*, 5, 11–27.
- Mili, I., Rickenmann, R., Merchán Price, C. et Chopin, M.-P. (2013). *Corps sonore / corps scénique / corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels)*. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger, B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 87–108). De Boeck.
- Montessori, M., Cromwell, M.-R. et Auba, J. (2018). *Approfondissements du sensoriel à l'abstraction*. Desclée de Brouwer.
- Mukasheva, M., Kornilov, I., Beisembayev, G., Soroko, N., Sarsimbayeva, S., & Omirzakova, A. (2023). Contextual structure as an approach to the study of virtual reality learning environment. *Cogent Education*, 10(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2165788>
- Pélessier, G. (1998, 27-30 août). *La pratique du point de vue de l'enseignement des Arts plastiques dans le secondaire* [communication orale]. Pratiques et arts plastiques: actes de l'université d'été UHB Rennes 2, Rennes, France.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan.
- Terrien, P. et Chatelain S. (2024). Le corps en mouvement dans l'enseignement de la musique et de la danse. *Journal de recherche en éducations artistiques (JREA)* [En ligne], 2. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2024.4771>
- Terrien, P. et Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire – International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 139–156.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>
- Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Le Comité éditorial

The Editorial Committee



<https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2024.n4>

François Joliat, HEP-BEJUNE
Directeur
Bureau éditorial

Pascal Terrien, Aix-Marseille Université
Co-directeur
Bureau éditorial

Sabine Chatelain, HEP Vaud
Bureau éditorial

John Didier, HEP Vaud
Bureau éditorial

Anja Küttel, HEP / PH FR
Comité éditorial

Raphaël Brunner, HEP-VS / PH-VS
Comité éditorial

Stefan Bodea, UNIGE
Comité éditorial

Sandrine Eschenauer, Aix-Marseille Université
Comité éditorial

Eric Tortochot, Aix-Marseille Université
Comité éditorial

Contact : journal.jrea@gmail.com

Table des matières

ENGAGER LES CORPORÉTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES

Ana CASTELO GARRIDO

12

| | |
|--|----|
| Introduction | 13 |
| 1. Cadre théorique, épistémologique et méthodologique | 13 |
| 2. Présentation de l'étude | 14 |
| 3. L'analyse en mode d'écriture sous le geste de l'époque | 15 |
| 3.1. Un état de corps de verbalisation incarnée | 18 |
| 3.2. Transformation des gestes professionnels enseignants | 19 |
| Conclusion | 21 |
| Références | 22 |

METTRE SON CORPS EN JEU DANS LA CRÉATION DE NUMÉROS DISCIPLINAIRES EN FORMATION CIRCASSIENNE

Marie-Eve SKELLING DESMEULES

26

| | |
|---|----|
| Introduction | 27 |
| 1. La création de numéros de spécialisation disciplinaire | 27 |
| 2. Cadre conceptuel et théorique | 27 |
| 3. Méthodologie | 28 |
| 4. Résultats | 29 |
| 4.1. Le corps au centre des interactions | 29 |
| 4.2. Le partage des états corporels nécessaire à l'établissement d'une relation de confiance | 29 |
| 4.3. Le corps entre différentes pistes de travail | 30 |
| 4.4. La formation du corps affectée par différentes attentes | 31 |
| 4.5. La formation du corps scénique et la recherche de reconnaissance | 32 |
| Conclusion | 33 |
| Références | 34 |

ÉDUCATION ARTISTIQUE INCLUSIVE EN CONTEXTE PANDÉMIQUE AU QUÉBEC : COMPOSER AVEC CONTRAINTES ET POSSIBILITÉS CRÉATIVES À L'ÉCOLE

37

Hélène DUVAL, Mona TRUDEL, Caroline RAYMOND, Sylvie TRUDELLE, Sophie LEVASSEUR

| | |
|---|----|
| Introduction | 39 |
| 1. Problématique, éléments de contexte et objectifs | 39 |
| 1.1. Problématique d'éducation artistique en contexte pandémique | 39 |
| 1.2. Contexte de l'étude et partenariat de recherche | 39 |
| 1.3. Structure de l'enseignement des arts au Québec | 40 |
| 1.4. Objectifs de recherche | 40 |
| 1.5. Collaboration interprofessionnelle et équipe de recherche multidisciplinaire | 40 |
| 2. Concepts sous-jacents à la recherche | 40 |
| 2.1. Éducation inclusive | 41 |
| 2.2.1. Définitions | 41 |
| 2.2.1. Indicateurs d'éducation inclusive | 41 |
| 2.2. Corporéité et intercorporalité | 41 |
| 3. Méthodologie | 42 |
| 3.1. Recrutement des enseignant-e-s participant-e-s | 42 |
| 3.2. Méthodes de production des données qualitatives | 42 |
| 3.3. Analyse des données d'entretiens | 43 |
| 4. Résultats | 44 |
| 4.1. Pratiques pédagogiques mises en oeuvre lors de la pandémie : défis/obstacles et opportunités | 44 |
| 4.1.1. Défis/obstacles partagés par les enseignant-e-s participant-e-s | 44 |
| 4.1.2. Opportunités pédagogiques dans une perspective inclusive | 44 |
| 4.2. Deux exemples de projets de danse favorisant l'éducation inclusive en temps de pandémie | 45 |
| 5. Discussion | 46 |
| 5.1. Journée rose : démocratie culturelle, inclusion et corporéité | 46 |
| 5.2. #BLM L'unité dans la diversité : intercorporalité, apprentissage interculturel et éducation antiraciste | 46 |
| Conclusion | 47 |
| Références | 48 |

EXPLORATION DES NOTIONS DE CORPS ET D'IMMERSION DANS LES ENVIRONNEMENTS EN RÉALITÉ VIRTUELLE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

52

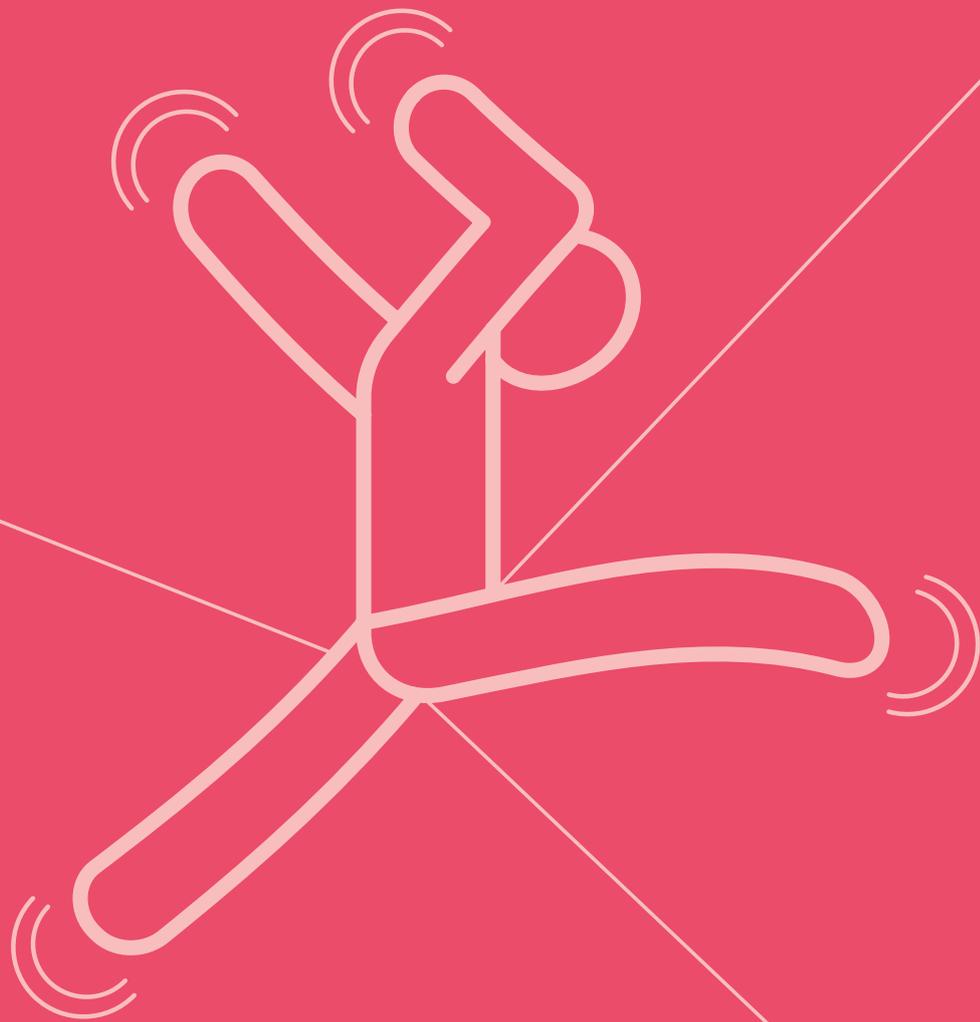
Martin LALONDE, Emma June HUEBNER

| | |
|--|----|
| Introduction | 54 |
| 1. Cadre conceptuel | 54 |
| 1.1. Présence | 54 |
| 1.2. Immersion en RV | 55 |
| 1.3. Interactivité | 55 |
| 1.4. L'expérience du corps dans l'art immersif | 55 |
| 2. <i>ma.réalité</i> : la recherche | 56 |
| 2.1. Méthodologie | 56 |
| 2.2. Le projet | 56 |
| 2.2. Le design pédagogique | 57 |
| 3. Résultats : corporéité de l'expérience immersive en RV | 58 |
| 3.1. Expériences contemplatives | 58 |
| 3.2. Expériences déambulatoires | 59 |
| 3.3. Expérience du passager | 60 |
| 3.4. L'état engendré (les affects) par l'ambiance du lieu | 60 |
| 3.5. Capacités surhumaines | 61 |
| 3.6. Témoin d'une scène tragique | 62 |
| 3.7. Échelle | 63 |
| Conclusion | 63 |
| Références | 65 |

ENGAGER LES CORPORÉITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES

Ana CASTELO GARRIDO

Université de Lille



JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

ENGAGER LES CORPORÉITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES

Ana CASTELO GARRIDO

INSPE de Créteil, UPEC, Université Paris Est

orcid.org/0000-0002-6999-9444

Maîtresse de conférence en Sciences du langage, didactique des langues à l'INSPE de Créteil, UPEC Université Paris Est. Chercheuse associée du Collectif de Recherche en Enseignement des Arts (CRÉAgir), sa recherche porte sur la transformation du praticien-chercheur en artiste-pédagogue. Elle s'intéresse à la recherche-crédation et à la recherche participative en collaboration avec les milieux artistiques, éducatifs et culturels.

Associate Professor in Language Sciences, language didactics at the INSPE of Créteil, UPEC, Université Paris Est. An associate researcher of the Collectif de Recherche en Enseignement des Arts (CRÉAgir), her research focuses on a transformation of the researcher-practitioner into an artist-pedagogue. She is interested in research-creation and participatory research in collaboration with the artistic, educational and cultural communities.

Résumé

Dans la continuité des travaux ancrés dans le paradigme de l'énaction de Varela (1993), basés sur une approche incorporée des langues (Aden, 2008, Aden et Eschenauer, 2014), cet article présente l'analyse du processus de transformation d'une praticienne chercheuse en artiste-pédagogue. Comment sa double pratique en art et en enseignement des langues fait-elle émerger une pédagogie artistique qui favorise l'expérience sensible, la relation pédagogique et l'incorporation des langues-cultures? L'étude propose des pistes de réflexion sur les (trans)formations des gestes professionnels enseignants par la danse contemporaine et le théâtre sensoriel, ainsi qu'un modèle méthodologique pour l'application des recherches phénoménologiques en éducation.

Mots-clés: pédagogie artistique énactive, expérience sensible, relation pédagogique, gestes professionnels, réflexivité

Abstract

Following on from work rooted in Varela's enaction paradigm (1993), based on an enactive, embodied approach to languages (Aden, 2008, Aden and Eschenauer, 2014), this article analyses the transformation process of a researcher-practitioner into an artist-pedagogue. How does her practice in both art and language teaching lead to the emergence of an arts-based pedagogy that emphasises sensory experience, the teacher-student relationship and the embodiment of language-cultures? The study offers food for thought on the (trans)formation of professional teaching gestures through contemporary dance and sensory theatre, as well as a methodological model for the application of phenomenological research in education.

Keywords: artistic enactive pedagogy, sensory experience, pedagogical relationships, professional gestures, reflexivity

Introduction

Cet article présente une recherche expérientielle en première personne qui a mis «la didactique des langues-cultures à l'épreuve d'une pédagogie artistique énaactive» (Castelo, 2023). Menée à l'Université de Lille SHS avec un groupe de Master en Sciences de l'Éducation et de la formation (2018-2019), l'étude dévoile la manière dont j'ai transformé mon agir d'enseignante des langues-cultures et mes gestes professionnels grâce à ma pratique en danse contemporaine et en théâtre sensoriel. C'est dans le cadre de ma recherche doctorale (Castelo, 2023) que j'ai analysé le processus et la nature des transformations de la praticienne chercheuse que je suis en artiste-pédagogue. Comment ma double pratique en art et en enseignement des langues a-t-elle fait émerger une pédagogie artistique énaactive qui favorise l'expérience sensible, la relation pédagogique et l'incorporation des langues-cultures? Et de quelles manières mes nouveaux gestes professionnels ont-ils émergé, me permettant d'engager non seulement ma corporéité, mais aussi celle des apprenants? Afin de comprendre la manière dont de nouveaux gestes professionnels inspirés de la danse ont émergé en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture, je m'appuierai ici sur l'expérience vécue lors de la 4^e séance de l'année avec les étudiantes et étudiants du Master en Sciences de l'Éducation et de la formation.

1. Cadre théorique, épistémologique et méthodologique

Cette recherche qualitative transdisciplinaire s'inscrit dans la continuité des travaux du collectif CREAgir (dirigé par Sylvie Morais) et des spécialistes en didactique des langues-cultures qui, en s'ancrant dans le paradigme de Francisco Varela, proposent un apprentissage des langues par les pratiques artistiques (Aden 2008, 2012, 2013a; Eschenauer, 2014; Pavlovskaya, 2021; Potapushkina-Delfosse 2014; Soullaine, 2016; Voise, 2018) et performatives (Eschenauer, 2017). Elles mettent en évidence l'importance du rôle du corps, des émotions (Aden, 2008), de l'expérience esthétique, de l'empathie et du *translangager* (Aden, 2013b) ou de la *translangageance* (Eschenauer, 2017) dans les apprentissages des langues.

C'est dans le vidéogramme *Né pour créer du sens* (1993) que Francisco Varela invite les éducateurs à inventer la manière d'impliquer «le corporel et l'émotionnel» dans les processus d'apprentissage. L'apprentissage, affirme Varela, «s'enracine lorsque le corporel et l'émotionnel sont impliqués» (Trocmé-Fabre, 1999, p. 209). Dans le cas

contraire, l'apprentissage resterait superficiel et passerait vite à une espèce de classement, d'oubli ou d'abstraction. Ajoutons à cela que la connaissance est incorporée, *embodied cognition* (Varela et al., 1993). Elle «dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref, de notre corporéité» (Varela et al., p. 210). C'est pourquoi il est nécessaire de s'intéresser à l'engagement du corps pour enseigner et apprendre comme le rappellent Duval et al. (2022), notamment pour incorporer les langues-cultures.

Dans cette perspective énaactive et tout en m'appuyant sur la notion d'expérience sensible (Dewey, 2010; Morais, 2021) et continue du pédagogue John Dewey (2022), j'ai cherché à créer des situations d'enseignement-apprentissage qui engageaient les corporéités des apprenants et apprenants. Rappelons que la corporéité, suivant Merleau-Ponty, englobe «à la fois le corps en tant que structure vécue, expérientielle, et le corps en tant que contexte ou milieu des mécanismes cognitifs» (Varela et al., 1993, p. 388-389). C'est cette corporéité (du corps comme expérience vécue et mécanismes cognitifs) qui est au cœur de la pédagogie *énaactive sensorielle et poétique* (Castelo, 2023) que j'explore dans cette étude.

De même, pour mieux comprendre mon agir d'enseignante, l'engagement de ma corporéité et celle des apprenants, je me suis tournée vers les travaux d'Hélène Duval (2016) sur les gestes professionnels des enseignants de danse et de Nicole Harbonnier-Topin (2009) sur l'analyse de l'activité (professeur-élève) autour de la proposition dansée. Harbonnier-Topin (2009) déploie un éventail de «différents *faire*» pour décrire les interactions (professeur-élève): «le dire», «le faire», «faire avec», «dire quoi faire», «dire comment faire», «voir faire», «accompagner le faire par le dire» ou «observer le faire», entre autres. Elle catégorise trois activités d'écho-résonance¹: «faire avec», «faire après», «regarder sans faire» (Harbonnier-Topin, 2009, p. 187). Duval (2016) s'appuie sur les travaux de Jorro (1998, 2002) et sur le modèle théorique de Bucheton (2009) pour «nommer, décrire et étayer les liens entre le *dire* et le *faire* de l'enseignant de danse» (Duval, 2016, p. 4). Ces

1 Harbonnier-Topin identifie un phénomène «d'écho-résonance» qui permet «un accès direct et rapide au processus-même du mouvement» (Harbonnier-Topin, 2009, p. 4). Elle associe les termes «écho et résonance» empruntés à deux champs théoriques différents. D'une part, «l'observation et le faire en écho» qui s'inspire du concept «d'échoisation» de Cosnier (1998) «pour nommer les échanges interactifs de type mimique entre le bébé et l'adulte»; et d'autre part, «l'observation et le mécanisme de résonance» qui s'inspire des travaux en neurosciences de Rizzolatti, Fogassi et Gallese (2001) sur les neurones miroirs.

travaux m'ont permis de nommer mon agir d'enseignante et de mieux comprendre mon accompagnement lors des nouvelles démarches pour enseigner-apprendre les langues-cultures.

(Trans)former mon agir d'enseignante par une pédagogie artistique énaactive me semblait donc important pour la relation pédagogique en classe, mais aussi pour créer les conditions qui favoriseraient des expériences sensibles continues et permettraient de mieux accompagner les chemins d'apprentissage et de transformation chez les apprenants. Il s'agit bien d'une posture réflexive (Schön, 1994) où l'enseignante « se prend pour objet de sa réflexion » dans le but de comprendre et « d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir » (Perrenoud, 2001, p. 42-43). C'est ce que Perrenoud propose lorsqu'il insiste sur la pertinence de :

se demander sur quels savoirs s'appuie la réflexion dans l'action et de souligner qu'une partie de ces savoirs ne sont pas scientifiques, ni même savants, qu'ils sont souvent implicites, tacites, « cachés dans l'agir ». Ils sont « professionnels » au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier, mais ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des savoirs d'expérience. Ils résultent de la réflexion sur l'action, autre moment de la pensée des praticiens analysé par Schön, qui survient dans l'après-coup. (Perrenoud, 2001, p. 42)

Pour comprendre, incorporer et déployer ces savoirs de l'expérience qui émergent par une approche sensorielle et poétique, une recherche en première personne s'est avérée incontournable. Je me suis donc rapprochée des méthodologies de recherche en première personne (Depraz et al., 2011) en me formant à la technique de l'entretien d'explicitation (EDE) et à l'auto-explicitation (Vermersch, 1996, 2007). Puis, je me suis tournée vers une approche phénoménologique des gestes professionnels enseignants dans laquelle je m'inscris (Bucheton et Jorro, 2009; Maître de Pembroke, 2015).

Ma posture épistémologique est en première personne, car je prends en compte ma subjectivité (première personne). Suivant Vermersch (2012), j'ai croisé deux points de vue méthodologiquement : un point de vue « radicalement en première personne », car je suis la chercheuse dans cette étude et je recueille mon expérience vécue en tant qu'enseignante, et un point de vue « en deuxième personne »

(p. 81), car je recueille les expériences vécues des étudiants, lesquels ne sont plus de la première personne pour la chercheuse. Mon cheminement méthodologique s'ancre ainsi dans une approche phénoménologique scientifique à la façon d'Amedeo Giorgi (1997) et de Max Van Manen (2003), mais surtout dans une pratique phénoménologique concrète comme le proposent Depraz et al. (2011).

2. Présentation de l'étude

Un dispositif en forme d'ateliers d'exploration – créés dans leur dimension heuristique par une *approche énaactive, sensorielle et poétique*, où on ne sait pas à l'avance ce qui va se passer – a été proposé à un groupe de Master en Sciences de l'Éducation et de la formation (2018-2019). Le terme atelier est utilisé ici pour distinguer ce dispositif d'un cours traditionnel de langue espagnole, où le déroulement tracé de la séquence d'apprentissage ne permet pas de prendre en compte cette dimension heuristique. Ce dispositif a été mis en œuvre en présentiel durant les 36 h de TD des étudiants (18 séances à l'année, 9 par semestre). Je présente ici l'expérience de la 4^e séance (vécue le 22/10/18), où j'ai créé une situation d'enseignement-apprentissage à partir d'un conte de l'écrivain colombien Gabriel García Márquez. J'ai intitulé cet atelier *Le jeu poétique. La luz es como el agua, car « ce que le langage poétique opère au moyen des images est un jeu »* (Huizinga, 1951, p. 189); et « un jeu dépourvu d'expression verbale prend une forme poétique » (Huizinga, 1951, p. 37).

Les résultats sont issus de différents modes de recueil et de traitement de données :

1. Les narrations visuelles² de la 4^e séance.
2. Mon expérience subjective d'enseignante. Après la 4^e séance, j'ai auto-explicité (AE) trois moments le 6/12/2018. Mes AE présentent une posture d'explicitation en troisième personne (l'enseignante) de mon vécu en première personne, comme le préconise Vermersch (2012) (voir Tableau 1).
3. L'expérience subjective de l'étudiante Lola recueillie au moyen de l'entretien d'explicitation (EDE) mené le 12/02/2019. À partir du verbatim de l'EDE, j'ai créé un récit phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2016; Manen, 2003; Morais, 2012), validé par l'étudiante, qui trace son expérience vécue en première personne (voir Tableau 1).
4. Un extrait du carnet personnel (journal de bord) de l'étudiante Lola (voir Figure 1).

2 Un formulaire de consentement éclairé a été signé par les participants à l'étude.

Pour traiter les données de ma recherche doctorale, j'ai procédé tout d'abord à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir de mes 40 AE et des récits phénoménologiques de six étudiantes et d'un étudiant. À la lumière des travaux de Trocmé-Fabre (1999, 2013) – qui prône une pédagogie au cœur du *vivant*, c'est-à-dire qui nous relie dans une relation sensible envers soi-même, l'autre et l'environnement –, j'ai fait émerger des thématiques sous forme des *verbes du vivant* pour énoncer mes nouveaux gestes professionnels constitués de « nombreuses couches identitaires, intersubjectives et cognitives » (Maitre de Pembroke, 2016, p. 339). Quatre verbes ont été retenus (*percevoir, accompagner par et avec le corps, créer et partager*). Puis, dans le « prolongement naturel des récits phénoménologiques » (Paillé et Mucchielli, p.187-188), j'ai procédé à une analyse finale en mode d'écriture sous le geste de l'épochè³ faisant émerger quatre thématiques. Je présenterai ici la deuxième, *accompagner l'expression par et avec le corps*, m'appuyant seulement sur les données de la 4^e séance.

3 Le geste de l'épochè se déploie selon trois phases « suspension, conversion de l'attention, lâcher-prise ou d'accueil » (Depraz et al., 2011, p. 48).

Tableau 1

Accompagner l'expression par et avec le corps

Je commence à guider des marches dans l'espace. On se met à l'écoute de nos corps. On marche. On s'arrête. [...] Je donne des consignes en fonction de ce que je vois. Je sens la timidité des étudiants pour investir l'espace de la salle de cours. Leurs corps me parlent. [...] Nos corps deviennent des « espaces expressifs », comme le rappelle Michel Bernard (1976, p. 51) suivant Merleau-Ponty. La proposition fait rire les étudiants. Ils se suivent. Nous sommes ensemble en mouvement. Je suis attentive aux transformations qui s'opèrent dans leurs corps. Je les vois se sourire, traverser l'espace, se croiser, occuper les espaces vides. Je continue à guider. [...] J'accompagne les étudiants par l'action et la parole : par « le dire » et le « faire avec » (Duval, 2016 ; Harbonnier-Topin, 2009). Tout en marchant avec eux et entre eux, je leur parle en espagnol. [...] Je sens qu'on commence à occuper l'espace de la salle de cours, à dessiner des trajectoires avec nos traversées. Par la marche, nous faisons une première expérience corporelle de la spatialité [...]. Nous sommes tous présents, dans une attention ouverte envers soi-même, les autres et l'environnement. [...] On se met à l'écoute du groupe [...]. On devient un corps-orchestre qui joue ensemble. [...]

À ce moment-là, je les invite à laisser venir ou à imaginer une situation de jeu. J'anticipe le jeu du conte *La luz es como el agua* de García Márquez. Je souhaite les relier à eux-mêmes et les faire entrer dans un univers plus personnel, vécu, vu ou imaginé. [...] J'ouvre un éventail de possibilités pour qu'ils puissent choisir et recréer sensoriellement un instant de jeu, son essence. Je pense à Merleau-Ponty quand il parle de l'essence d'une expérience. Je cherche à les faire passer par « la transparence de l'imaginaire » (Merleau-Ponty, 1964, p. 147-148) pour que le sens du conte passe d'abord par le corps comme écrit Dufrenne (1953, p. 428). [...] Je guide. Je suis attentive à mon corps et à leurs corps. Par leur démarche et leurs mouvements, je vois que les étudiants entrent dans un autre état de corps.

Je me rends compte que, pour les aider à créer ces univers, je m'appuie sur ma pratique en danse. Je suis avec eux. Je marche entre eux. Je les vois faire et je fais avec eux. J'anticipe les univers qu'ils pourraient imaginer. Je commence à regarder l'espace autrement. Mes phrases suivent le rythme de mes pas et je pose un regard différent. J'imagine des espaces dans lesquels je rentre par ma démarche. Je ne savais pas cela. Je le découvre maintenant. Je parle d'un parc et je vois la nature. Je sais que je marche dans la salle de cours, tout en regardant mes étudiants, mais c'est comme si j'entrais dans ce parc. Je parle d'une rue et j'ai l'impression d'être dans ces espaces-là, de les voir, de les sentir. *Je crée pour eux, mais je suis en train de créer pour moi en*

3. L'analyse en mode d'écriture sous le geste de l'épochè

Une écriture « sous épochè » serait donc une écriture attentive à ménager la qualité intuitive constante de chacun de ses énoncés, une écriture qui ne se déploierait qu'à mesure que l'expérience elle-même prend sens, une écriture toujours prudente à l'égard de la moindre construction non-contrôlée. (Depraz 1999, p. 31)

Mon analyse déploie une écriture phénoménologique, c'est-à-dire une « écriture de l'expérience » (Depraz 1999, p. 174) sous « le geste de l'épochè » mettant en pratique une *suspension* suivie d'une *réduction*. Grâce à cette analyse, j'ai pu décrire et comprendre la structure phénoménologique d'une pédagogie artistique éactive des langues-cultures, mais aussi prendre conscience, sur ce chemin de transformation, que je suis entrée dans une « dynamique de biographie » (Morais, 2022) phénoménologique.

Le tableau ci-dessous présente des extraits de l'analyse en mode d'écriture (en première personne), des extraits de mes AE (l'enseignante) et du récit phénoménologique de l'étudiante Lola :

même temps que je le dis et que je le fais. Je ne le savais pas. Je suis surprise! C'est moi aussi qui entre dans ces univers-là. Je vois que leurs états de corps se transforment. Je savais que mon regard se transformait aussi. Et là, je vois que mon corps entre entièrement dans les différents paysages que je décris. [...]

Mon attention est centrée sur mes étudiants pour bien les accompagner. Cependant, je découvre maintenant que je suis en contact sensoriel avec des instants recréés à travers les gestes, les regards et « le prolongement de nos corps » (Merleau-Ponty, 1964, p. 82) en mouvement. [...] C'est comme si je pouvais sentir ce « tissu de l'expérience » ou « cette chair » dont parle Merleau-Ponty (1964, p. 148). Mon corps devient « sentant sensible » (Bernard, 1976, p. 53). Nous sommes là avec un état de présence ancrée, mais chacun habite son espace imaginaire. Et je vois là que je suis complètement transformée dans mon agir d'enseignante. Ces phrases et cet éveil de la sensorialité, je le fais par la danse et les techniques de l'explicitation. C'est là qu'elles ont émergées!

Je vois que je relie l'explicitation et la danse. C'est nouveau pour moi. À chaque pas que je fais, je sens l'ancrage de mon corps et je laisse venir ces phrases. Je déploie un accompagnement sensoriel comme je ne l'ai jamais fait auparavant. Je marche entre eux. Je guide par mon corps et avec mon corps. J'accompagne par des phrases qui viennent des techniques de l'explicitation. Je suis étonnée au moment même où je le fais. Je me laisse porter par mon corps, ma démarche et mes phrases. Elles vont ensemble. C'est comme si mon corps connaissait le chemin. J'accompagne comme si je sais le faire alors que c'est la première fois que je fais. Et je comprends que je sais faire quand je suis en train de le faire ou plutôt parce que je le revis sous le geste de l'époché. C'est un nouvel agir d'enseignante. Je suis entrée avec mes étudiants dans d'autres univers que j'ai créés avec eux, en voyant leur corps marcher et entrer dans leurs imaginaires. J'ai donné des consignes et j'ai recréé des univers dans lesquels j'entraîtais aussi. Ou plutôt, c'est parce que mon corps entrait dans ces univers que je les découvrais et je pouvais les recréer par « le dire » et le « faire avec » tout en éveillant la sensorialité. Et c'est là que les techniques de l'explicitation ont émergé!

Je prends conscience de ce nouvel agir, *accompagner par et avec le corps*, et je comprends que c'est parce que la démarche artistique était énaïve que ma connaissance incorporée a émergé. J'ai vécu un couplage sensori-moteur qui a fait émerger mon expérience – *ma praxis* – (Maturana et Varela, 1994, p. 235). La danse et les techniques de l'explicitation se sont reliées et m'ont permis d'*accompagner* les étudiants *par et avec mon corps*, mais aussi de vivre avec eux une expérience sensible intersubjective où il n'y avait plus de « corporéité simple », mais une « intercorporéité » comme l'affirme Michel Bernard (1976, p. 53) à la suite de Merleau-Ponty. [...]

Cette exploration sensorielle favorise l'écoute individuelle et collective permettant de s'immerger dans le tissu sensible de chacun pour partager – par le langage du corps – des instants de jeux. Car seul le langage gestuel peut permettre de saisir « la haute puissance expressive » (Jousse, 2008, p. 700) de ces instants *poétiques*. [...]

Le corps sensible était éveillé et, par la marche, j'ai accompagné « l'entrée dans l'oralité de la langue » (Aden et al., 2019) et dans la mise en récit d'une expérience vécue ou imaginée. J'ai distribué les fragments du conte et comme l'explique l'étudiante Lola, nous les avons lus ensemble en voix haute :

Lola : Je me vois. Je marche dans la salle. J'essaye de caser les cercles parce qu'on a souvent tendance à tourner en rond. J'essaye de traverser, de croiser d'autres gens, parce que j'aime. J'aime quand c'est collectif. Je me sens bien dans ce collectif, du coup, enfin quand je dis dans ce collectif c'est avec ces personnes, et de ce fait je vais à la rencontre de tout le monde, enfin j'essaye. J'aime bien ! Je me vois. Je les entends lire et je lis. On s'arrête parfois. Je m'entends. Ça fait comme une harmonie. On commence tous différemment. On a tous des voix différentes, des accents différents, des manières de parler différentes, mais on s'harmonise, j'ai l'impression. Au départ, ça commence un peu comme quelque chose de désorganisé et à la fin j'ai l'impression qu'on prend presque le même rythme. [...] Je trouve qu'on est tous ensemble. L'ambiance est assez vivante et assez joyeuse parce qu'on se regarde et on se sourit. Il y a de regards complices. On se suit parfois [rires]. Je ne sens pas de sentiment négatif [...] il n'y a pas de timidité et du coup, on le fait tous. Je pense, en tout cas je sens que tout le monde a envie de le faire quoi, du coup, je dirais plutôt une atmosphère joyeuse et harmonieuse. (Lola, 2^e moment explicité, l. 122-138)

[...] Peu à peu, je me suis approchée de certains étudiants pour « faire avec eux », les soutenir, les aider à prononcer et à comprendre le sens des mots ou de phrases (5^e AE, extrait ci-dessous) :

L'enseignante : s'approche d'une étudiante en marchant. Elle continue à marcher au rythme de l'étudiante. Elles marchent à deux. Elle lit la phrase de l'étudiante pour l'accompagner avec la prononciation. C'est Ève, l'enseignante est attentive au regard d'Ève. Elles s'écoutent, elles marchent ensemble. L'enseignante s'approche lentement en faisant attention, quand elle s'approche, de ne pas entrer dans l'espace de l'étudiante. Elle lui parle. [...] L'enseignante fait un geste et lui demande si elle peut lire sa phrase. Elle regarde le fragment d'Ève. Ève tient le fragment, elles sont à deux, elles marchent ensemble. Il y a une belle harmonie. L'enseignante sent une joie chez Ève, une joie d'être guidée, accompagnée, une joie comme une surprise, un regard brillant. L'enseignante lit son fragment et Ève le lit après. Il y a un temps à deux de prononciation, d'échange, de marche. L'enseignante est contente de ce qui se passe dans le groupe. Elle est là avec Ève, mais elle est avec le groupe. (5^e AE de l'enseignante, l. 357-368)

À ce moment-là, des comportements en résonance et en imitation se sont synchronisés entre les étudiants et moi-même : lorsque j'ai commencé à aider individuellement, ils se sont mis à s'entraider. Il y a eu un phénomène d'« écho-résonance », c'est-à-dire une

« synchronisation du faire avec le professeur » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 186), comme en témoignent les narrations visuelles, le récit de l'étudiante Lola et mon auto-explicitation :

Lola : Quand on a les textes en individuel, parfois il y a des mots qu'on ne comprend pas, donc du coup, on va se les demander les uns aux autres avec les autres s'ils savent ce que ça veut dire ça ou ça ou on vous demande à vous, mais on essaye de s'entraider. (Lola, 2^e moment explicité, l. 148-151)

L'enseignante : Elle entend ses étudiants s'entraider tout en marchant dans l'espace (l. 376-377). Elle les entend parler en espagnol entre eux. Ils se posent des questions entre eux sur certains mots de leurs fragments qu'ils n'ont pas compris. L'enseignante est contente de voir cela. Ils s'entraident, tous, les uns les autres. Ils sont tous dans l'espace et ils s'aident tous. Il y a une belle atmosphère. Ensuite, l'enseignante propose de marcher rapidement et de prendre une place là où ils le souhaitent pour découvrir ensemble le conte de García Márquez. (5^e AE de l'enseignante, l. 386-391)

Je peux affirmer qu'à partir de cette activité, les dynamiques d'accompagnement se sont déployées progressivement entre les étudiants. *Une relation de groupe s'est créée.* Ils se sont entraîdés et encouragés tout au long de l'année comme en témoignent leurs récits phénoménologiques.

Ensuite, dispersés dans l'espace, un par un, nous avons lu les fragments du conte dans l'ordre chronologique et nous avons reconstitué le sens. La démarche a éveillé une littéracie émotionnelle chez les étudiants. Ils sont entrés en empathie entre eux et avec les personnages de fiction. Ils ont exprimé leurs émotions, comme on peut l'observer dans les extraits du récit de Lola :

Lola : C'est beau ! Moi, j'aime bien. Je n'ai jamais fait ça de ma vie. Et le fait d'avoir après le sens du texte et pour le coup la poésie aussi, [...] j'ai l'impression, quand on a réussi à remettre les morceaux les uns à côté des autres, qu'on a compris la poésie du truc. Après, moi, ça m'a fait Ça a produit des images dans ma tête ! Ça a produit, ça a stimulé mon imagination visuelle ! (Lola, 2^e moment explicité, l. 160-165).

C'est un moment où tout le monde peut donner, peut dire ce qu'il a compris du texte et au fur et à mesure que chacun intervient, ça devient plus clair. En plus du texte, c'est que parfois les formules dans le texte peuvent être compliquées à saisir l'ambiance de l'histoire et en fait plus on en parle, plus l'ambiance de l'histoire me parle. Je vois, je m'ima..., enfin, je ne vais pas dire que je m'imagine, mais je vois le jeu. La notion de jeu dans ce qui est dit. Ce n'est pas seulement la poésie du texte aussi, c'est, enfin, c'est vraiment le sentiment des protagonistes dans l'histoire où il y a vraiment un sentiment de jeu. Oui, je vois les enfants tout casser chez eux pour [rires] servir leur jeu de pirates et de bateau de navigation. Je les vois faire. Je les vois dans l'appart. Je les vois à travers passer de pièce en pièce, je les vois. Ça bouge, je dirais. C'est une image en couleur avec des zones éclairées, de zones sombres parce que du coup c'est logique, en fait c'est logique, c'est logique parce que c'est comme ça que je le vois, et c'est ça qui bouge. C'est qu'en fonction des lumières qui sont éclairantes ou cassées ou bah ... du coup il y a des zones sombres, de zones éclairées, ça avance dans les pièces. Oui, c'est comme ça ! (Lola, 2^e moment explicité, l.178-191)

[...] En fin de séance, j'ai proposé pour la première fois un accompagnement avec les techniques de l'explicitation pour les relier à eux et au début de la séance. Les étudiants se sont exprimé à l'écrit ou à l'oral. [...]

Ce temps pour soi en fin de séance a favorisé le rythme des écritures personnelles et l'expression en espagnol chez les étudiants. Ils étaient concentrés sur leurs écrits. L'atmosphère était paisible, décontractée et respectueuse. *J'ai senti chez eux le plaisir de s'exprimer en espagnol.* Par leurs regards et leurs pauses, je les voyais chercher les mots à l'intérieur d'eux et poursuivre leur écriture. Parfois à voix basse, ils demandaient quelques mots au groupe. Je les voyais rire, se sourire et écrire. Je les accompagnais dans la distance ou de plus près en fonction du besoin que je percevais. J'ai pris conscience à la fin de l'atelier de l'émergence de ce geste professionnel, *accompagner par mon corps et avec les techniques de l'explicitation*, et de l'impact positif chez les étudiants. Car ils ont revécu les situations de jeux vécues ou imaginées provoquant en eux le plaisir de les raconter à l'oral ou à l'écrit. [...]

Plus tard, j'ai été surprise lorsque j'ai découvert le carnet personnel de l'étudiante Lola. Elle s'est exprimée dans son carnet après avoir vécu l'expérience de la 4^e séance. Elle illustre le conte et j'ai observé dans ce dernier une permanence du mouvement en elle. Elle reproduit sur son dessin le mouvement qu'elle a vécu durant l'atelier qui est aussi celui de la métaphore de la lumière et de l'eau du conte de García Márquez. Ainsi « le support en papier du conte devient un bateau, qui se met en mouvement dans le dessin, c'est-à-dire l'incorporation sensorielle du texte » (Castelo, 2019). Le mouvement des explorations sensorielles énaactives se prolonge et émerge dans le geste graphique du dessin.

Lola : Et concrètement, la suite, il a fallu que je la travaille chez moi, sur le carnet encore une fois. Je me vois chez moi et de la même manière que tout à l'heure, je me mets en condition, posée et avec tout à proximité parce que j'ai besoin de feutres. J'ai tout mon matériel à côté de moi. Je le vois. J'ai ma table basse là, je suis sur mon canapé, tous mes feutres sont là, un peu sur les côtés, puis je me cale avec des coussins et je dessine. Je dessine le mouvement justement que j'ai vu en cours. Oui, comme des vagues, en fait, de lumière et avec le bateau qui navigue à travers ces vagues-là [gestes] et voilà. Je me suis fait plaisir en fait ! On peut dire ça ! Je me vois en train de dessiner. Je suis vraiment concentrée sur mon truc parce qu'en fait c'est vraiment très apaisant. Je me dis que j'essaye vraiment de garder le sens de ce que j'ai compris. C'est assez

simple ce que je fais sur le moment, mais je ne veux pas, je veux vraiment rester sur ce que j'ai compris, donc les lumières cassées, le bateau qui navigue sur la lumière. Après, je veux illustrer, en fait illustrer, disons que je ne veux pas faire un apart. Je n'ai pas illustré un apart qui est complètement [rires] dévasté par deux enfants parce que ça, c'est la réalité dans le texte. J'ai voulu vraiment rester sur l'aspect imagination des enfants et navigation d'un bateau sur des vagues de lumière. Et quand j'ai fini, je crois que j'en ai refait un autre. C'est difficile de s'arrêter! (Lola, 2^e moment explicité, l. 191-206, p. 184)

L'extrait de son carnet (voir Figure 1) et son explicitation montrent l'envie de l'étudiante de s'exprimer après les expériences sensibles d'apprentissage.

Par un état de corps¹ que je nomme de *verbalisation incarnée*, j'ai accompagné l'expression par et avec le corps des étudiants me permettant non seulement de percevoir la fluidité du langage chez eux, mais aussi de « capter cette force propulsive de l'expérience » (Dewey, 2022, p. 475) pour les encourager à s'exprimer en espagnol (à l'oral et à l'écrit) par le « translanguager » (Aden, 2012, 2013b) ou la « translanguageance » (Eschenauer, 2017; Aden, Eschenauer, 2020). Cela a été un moyen efficace pour favoriser des relations respectueuses et bienveillantes, accompagner la réflexivité (Deledalle, 1995, p. 60), l'autonomie (Freire, 2006) et vivre avec eux des expériences continues (Dewey, 1968, p. 80) sensibles qui ont traversé la salle de cours pour nous surprendre.

1 Pour définir la notion d'« état de corps » en danse, Harbonnier (2012) s'appuie sur un éclairage théorique « poético-philosophique », apporté par José Gil (2006), et « neurophysiologico-sensoriel », issu des réflexions d'Hubert Godart et des recherches en neurophysiologie de la perception d'Alain Berthoz qui soulignent « l'indissociabilité de la perception et de l'action ». Harbonnier explique que « les danseuses-interprètes, se rendent constamment disponibles aux différentes informations – en provenance du sujet comme de l'environnement – qui s'intègrent dans un réseau de boucles interactives entre émotion-attention-perception-action ». Pour la chercheuse, ces boucles seraient constitutives de la dynamique de l'état de corps et renverrait « à la création d'une dynamique relationnelle interne en lien avec l'environnement, dynamique qui favoriserait la persistance d'une plasticité corporelle permettant d'intégrer et de faire interagir les dimensions physiques, cognitives et émotionnelles de l'être humain » (Harbonnier, p. 52).

Figure 1

Le carnet de Lola : *La luz es como el agua*



L'analyse en mode d'écriture sous le geste de l'époché m'a permis de théoriser les savoirs pratiques dévoilés dans une perspective énaïve. C'est ainsi que des nouveaux gestes professionnels ont émergé et se sont développés progressivement donnant lieu à ce que j'ai appelé *des états de corps incarnés*. Soulignons que les situations d'enseignement-apprentissage sont devenues des ateliers dans lesquels je suis entrée dans un état de présence et de disponibilité envers moi-même, les autres et l'environnement (Trocmé-Fabre, 2013). C'est dans ces ateliers que mes

nouveaux gestes professionnels ont émergé dans « une boucle interactive entre émotion-attention-perception-action » (Harbonnier, 2012, p. 52) nourrie de mes expériences artistiques incorporées. Cette boucle, constitutive de la dynamique de l'état de corps, m'a permis non seulement d'entrer dans une dynamique relationnelle intérieur-extérieur, favorisant une « plasticité corporelle » (Harbonnier), mais aussi d'intégrer et de faire interagir les dimensions physiques, cognitives et émotionnelles.

3.1. Un état de corps de verbalisation incarnée

L'analyse du thème *Accompagner l'expression par et avec le corps* (voir Tableau 1) m'a permis d'identifier un état de corps de *verbalisation incarnée*. Grâce à l'*approche sensorielle et poétique* par la danse, j'ai engagé les corporités enseignante-apprenants. Comme l'affirment Duval et Arnaud-Bestieu (2021), la danse, « par sa dimension praxique, donne lieu à des apprentissages dits cognitifs, affectifs, moteurs, relationnels et sociaux, esthétiques, culturels, et amène l'élève à recourir à l'imaginaire et à solliciter sa créativité » (p. 13). C'est ce qui s'est passé dans l'agir enseignante-apprenants durant l'atelier. Par l'*approche sensorielle et poétique*, l'imaginaire et la créativité ont été éveillés dans une boucle interactive enseignante-apprenants.

Le tableau ci-dessous (voir Tableau 2) présente de manière schématique les résultats de l'analyse du thème *Accompagner l'expression par et avec le corps* tout en indi-

quant *l'état de corps incarné* dans mon agir d'enseignante et les répercussions chez les apprenants :

Tableau 2

L'état de corps incarné chez l'enseignante et ses répercussions chez les apprenants

| Un état de corps incarné | L'ENSEIGNANTE Artiste-pédagogue | LES APPRENANTS |
|--------------------------------------|---|---|
| <p>VERBALISATION INCARNÉE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Chercher à relier les apprenants à eux-mêmes • Éveiller la sensorialité et l'imaginaire • Créer des univers poétiques à partir de souvenirs, des expériences vécues ou imaginées • Accompagner l'entrée en état d'écriture • Accompagner la réflexivité collectivement : <ul style="list-style-type: none"> - Créer du sens : créer de la connaissance - Ancrage dans l'apprentissage - Accompagner l'autonomie • Accompagner les prises de consciences individuelles par les EDE (Vermersch, 1996) • Bienveillance, empathie | <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer avec plaisir sous la forme de jeux poétiques • Sentir le désir et le plaisir de raconter en langue • S'exprimer avec le langage du corps • Mettre en récit une expérience vécue ou imaginée • Écrire de façon libre : écritures créatives et incorporées (les carnets) • Exprimer leurs émotions • Prendre conscience : <ul style="list-style-type: none"> - des expériences vécues collectivement et individuellement - de ressources intérieures (de soi et des autres) - des connaissances incorporées et transférées - de la relation pédagogique du groupe • Se projeter dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage • Bienveillance, empathie |

3.2. Transformation des gestes professionnels enseignants

Mon agir d'enseignant s'est transformé faisant émerger *des états de corps incarnés* chez l'enseignante et chez les étudiants : l'accordage sensoriel, la verbalisation incarnée, la résonance émotionnelle et l'écoute attentionnelle. Ici, j'ai présenté seulement *la verbalisation incarnée*, état de corps qui a émergé dans le thème *Accompagner l'expression par et avec le corps*, car il met en évidence l'importance d'engager les corporalités enseignant-apprenants en situation d'enseignement-apprentissage.

Plus tard, j'ai décidé de revenir vers les travaux de Jorro (2007) et le modèle théorique de Bucheton et Soulé (2009) afin de les croiser avec mon analyse en mode d'écriture (voir Tableau 1) et avec les 14 étapes que j'avais identifiées après l'atelier (voir Tableau 3). Le croisement de l'ensemble des données analysées m'a permis de démontrer comment mon agir d'enseignante circulait entre les différents gestes professionnels décrits par Jorro (E-A-L-MSS) et par Bucheton et Soulé (A-P-E-T-S). Rappelons que Jorro

(2007) propose la matrice de l'agir professionnel et identifie quatre types de gestes : éthiques (E), d'ajustement de/dans la situation (A), langagiers (L) et de mise en scène du savoir (MSS). De même, Bucheton et Soulé (2009) proposent une modélisation de l'agir enseignant à partir du modèle théorique du multi-agenda et identifient cinq macro-préoccupations : l'atmosphère (A), le pilotage (P), l'étayage (E), le tissage (T) et les savoirs (S).

Les tableaux ci-dessous présentent les 14 étapes du déroulement de l'atelier (voir Tableau 3) et leur croisement avec les gestes professionnels décrits par Jorro, Bucheton et Soulé (voir Tableau 4) :

Tableau 3

Les interactions enseignante-apprenants⁴

| | | |
|-----------------|--|--|
| 1 ^{re} | Préparer l'espace ensemble (déplacer le mobilier) | L'enseignante : accompagner « le dire par le faire » et « faire avec », (Harbonnier-Topin, 2009, p. 153). Les étudiant(e)s : « voir faire » et « faire avec ». |
| 2 ^e | Se mettre en mouvement, marcher | L'enseignante : accompagner « le dire » par « le faire » et « faire avec » (marcher, traverser, entrer dans les espaces vides, occuper l'espace, suivre quelqu'un de près et dans la distance, s'écouter, se relier à soi et aux autres). Les étudiants : « faire avec » et « faire ensemble ». |
| 3 ^e | Laisser venir une situation de jeu tout en marchant (déplacements spatiaux) | L'enseignante : accompagner « le dire » par « le faire avec » et « le voir faire », consigne donnée en mouvement, <i>émergence d'un accompagnement collectif inspiré de l'explicitation</i> . ➔ 4^e moment AE par l'enseignante Les étudiants : écouter et « faire ensemble » (se relier à soi, aux autres et à l'espace. Redécouvrir sensoriellement). |
| 4 ^e | En binôme Entrer dans son espace imaginaire | L'enseignante : « dire quoi faire », accompagner et « voir faire ». Les étudiants : « le faire » et « le voir faire », changement de rôle (mimer, recréer une situation de jeu, redécouvrir un espace de jeu). |
| 5 ^e | Étape collective Faire ensemble en demi-groupe et voir faire (changer de rôle) | L'enseignante : accompagner, « dire quoi faire » et « voir faire ». Les étudiants : « faire ensemble » en demi-groupe et le « voir faire ensemble » en demi-groupe, (changement de rôle, pluralité des points de vue). |
| 6 ^e | Donner et recevoir les fragments du conte | L'enseignante : donner les fragments du texte tout en marchant. Les étudiants : recevoir les fragments du texte tout en marchant. |
| 7 ^e | Découvrir et lire son fragment du conte tout en marchant | L'enseignante : lire à voix haute, accompagner, « dire quoi faire », « faire avec » et aider à la prononciation. Les étudiants : lire les fragments du texte à voix haute, « faire avec », « faire ensemble ». |
| 8 ^e | Découvrir l'ordre des fragments du conte | L'enseignante : « être chef d'orchestre » (Duval, 2016, p. 6). Les étudiants : « faire ensemble », « faire » et « voir faire » (lire, prononcer) |
| 9 ^e | Marcher et lire ensemble les fragments du texte | L'enseignante : « accompagner par et avec le corps », « faire avec », aider à la prononciation et répondre aux questions. Les étudiants : « faire ensemble ». |
| 10 ^e | Aider et s'entraider (lire, prononcer, comprendre) | L'enseignante : aider, « accompagner <i>par</i> et <i>avec</i> le corps ». ➔ 5^e moment AE par l'enseignante Les étudiants : s'entraident. ➔ Synchronisation du faire avec le professeur : « phénomène d'écho-résonance » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 186). |
| 11 ^e | S'installer en cercle et découvrir le conte ensemble (comprendre et échanger) | L'enseignante : écouter, faire émerger, échanger et approfondir le contexte historique du <i>Realismo mágico</i> . Les étudiants : parler, écouter, comprendre, s'exprimer, échanger, discuter. |
| 12 ^e | Lire le conte ensemble, partager et échanger | L'enseignante : « dire quoi faire », accompagner, écouter, « voir faire », lire, échanger et approfondir. Les étudiants : écouter, « voir faire », lire en voix haute à son tour, comprendre, s'exprimer, échanger, discuter. |
| 13 ^e | Créer du sens | L'enseignante : percevoir le besoin de relier les étudiants à soi et au début de la séance. Émergence d'un <i>accompagnement inspiré des techniques de l'explicitation, accompagner par le corps et les mots</i> pour se relier à soi. ➔ 6^e moment AE par l'enseignante Les étudiants : écouter et s'installer pour prendre un temps pour soi. |
| 14 ^e | Un temps pour soi d'écriture en fin de séance | L'enseignante : « dire quoi faire », « voir faire » et aider avec les aspects linguistiques. Les étudiants : s'installer pour écrire. |

4 Après le visionnage de l'atelier, j'ai réalisé les narrations visuelles et j'ai identifié 14 étapes en m'appuyant sur les travaux de Harbonnier-Topin (2009) et de Duval (2016) pour décrire les interactions enseignante-apprenants.

Tableau 4

Un croisement de regards sur les gestes professionnels enseignants

| Étapes | Matrice de l'agir professionnel (Jorro, 2007) Parole-pensée-action-relation | Gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) |
|------------------|---|--|
| 1 ^{ère} | E-A | A |
| 2 ^e | E-A | A-P-E |
| 3 ^e | E-A-L | A-P-E-T |
| 4 ^e | A-L-E | A-P-E-T |
| 5 ^e | A-E-L | A-P-E-T |
| 6 ^e | E - A | A-P-E-T |
| 7 ^e | L-A-E-MSS | A-P-E-T-S |
| 8 ^e | A-E-L-MSS | A-P-E-S |
| 9 ^{ème} | L-MSS-A-E | A-P-E-T-S |
| 10 ^e | A-E-L-MSS | A-P-E-T-S |
| 11 ^e | L-MSS-E-A | A-P-E-T-S |
| 12 ^e | L-MSS-E-A | A-P-E-T-S |
| 13 ^e | A-E-L | A-P-T |
| 14 ^e | E-A-L-MSS | A-P-E-T-S |

Conclusion

Par une *approche énaactive, sensorielle et poétique*, nous engageons les corporités enseignant-apprenants dans une boucle interactive qui transforme l'agir enseignant-apprenants. C'est ainsi que des *états de corps incarnés* se développent, se relient et émergent interreliés chez l'enseignant et chez les apprenants. Ensemble, nous explorons des chemins de transformations, nous devenons des artistes-pédagogues et des apprenants-artistes. L'accordage sensoriel, la verbalisation incarnée, la résonance émotionnelle et l'écoute attentionnelle (Castelo, 2023) sont les *états de corps incarnés* qui se sont développés chez moi, artiste-pédagogue, grâce à ma recherche doctorale.

Les fondements théoriques et épistémologiques de cette recherche me conduisent à affirmer qu'une pédagogie artistique énaactive des langues-cultures met au cœur de l'enseignement-apprentissage la corporité, le sensoriel, l'émotionnel, le langage, l'expérience sensible ou esthétique, la relationalité, la réflexivité et la conscientisation.

C'est par ce cheminement méthodologique, ancré dans une phénoménologie pratique, que j'accompagne actuellement les étudiants en formation, futurs enseignants, pour qu'ils explorent une pédagogie énaactive qui engage les corporités enseignant-apprenants, mais aussi pour qu'ils découvrent les *états de corps* qui se développent et s'*incarnent*.

Références

- Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, 67–100.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267–284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. *Pour un ThéâtreMonde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, 109–123.
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J., Clark, S. et Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, 59. <https://doi.org/10.4000/lidil.6047>
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Les Langues Modernes*, 4, 69–77. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956802>
- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Translanguaging : An enactive-performative approach to language education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Clevedon, Multilingual Matters. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956723>
- Bernard, M. (1976). *Le corps*. Éditions universitaires J.-P. Delarge.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3/3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Castelo, A. (2019). Explicitar la (trans)formación de prácticas pedagógicas a través de enfoques performativos en educación. *Madrid: Nebrija Procedia*, 1. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/procedia.php
- Castelo, A. (2023). *La didactique des langues-cultures à l'épreuve d'une pédagogie artistique énaactive: une recherche en première personne sur la transformation des gestes professionnels enseignants* [Thèse de doctorat]. Paris Est Creteil. <http://www.theses.fr/s168649>
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. PUF.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologue: « une autre époque de l'écriture »*. Encre marine.
- Depraz, N., Varela, F. J. et Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Zeta Books.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (M.-A. P. Carroi, trad.). Armand Colin.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, C. Domino et F. Gaspari, trad.). Gallimard.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation: suivi de Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Duval, H. (2016). L'entretien d'explicitation : une méthode pour identifier des gestes professionnels d'enseignant(e)s de danse en milieu scolaire. *Recherches en danse*, 5. <https://journals.openedition.org/danse/1385#quotation>
- Duval, H. et Arnaud-Bestieu, A. (2021). Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain ? Perspectives de la France et du Québec pour l'horizon 2030. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5701>
- Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj, D., Charbonneau, C. et Jimenez, C. (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre: diversité et perspectives*. PUL.

- Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énaactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes* [Thèse de doctorat]. Université Paris-Est Créteil.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme: lecture de John Dewey*. Vrin.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie: savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Erès.
- Harbonnier, N. (2012). Plongée dans l'expérience sensible. *Spirale*, 242. <https://id.erudit.org/iderudit/67985ac>
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée: regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [Thèse de doctorat]. Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Paris. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640042>
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu* (C. Seresia, trad.). Gallimard.
- Jorro, A. (2007). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*. CNAM, Février 2006, Paris, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>
- Jousse, M. (2008). *L'anthropologie du geste*. Gallimard.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatons*, 13, 101–115.
- Maitre de Pembroke, E. (2016). Acquérir un métier/ transmettre une expérience. Prendre conscience et mettre en mots les gestes professionnels. Dans B. Marin-Porta et D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: consensus et dissensus* (p. 338–351). Réseau National des ESPE.
- Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Manen, M. van. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (J. C. Aguirre García & L. G. Jaramillo Echeverri, trad.). Editorial Universidad del Cauca.
- Maturana, H. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance* (F.-C. Jullien et H. Trocmé-Fabre, trad.). Addison-Weseley.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Gallimard.
- Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation: une approche phénoménologique* [Thèse de doctorat]. Université Paris 13. <http://www.theses.fr/2012PA131022>
- Morais, S. (2021). Renouer avec le vivant. De l'analyse réflexive d'une expérience de création vers une pédagogie artistique sensible dans une perspective énaactive. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5871>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pavlovskaya, M. (2021). *La méthode Stanislavski dans la pédagogie énaactive: « communication authentique » et « sentiment de soi » de l'acteur chez les adolescents*. [Thèse de doctorat]. Université Paris 12. <https://www.theses.fr/2021PA120040>
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui*. Editions Eyrolles.
- Trocmé-Fabre, H. (2013). *Le langage du vivant: une voix, une voie en sommeil?* HDiffusion.
- Trocmé-Fabre, H., Varela, F. J. et Garabédian, D. (1993). *Né pour créer du sens*. École normale supérieure et Université de La Rochelle. Priam Production. <https://www.canal-u.tv/chaines/cerimes/serie-ne-pour-apprendre/ne-pour-creer-du-sens-avec-francisco-varela>
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd. augm.). ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie: vers une psychophénoménologie*. PUF.

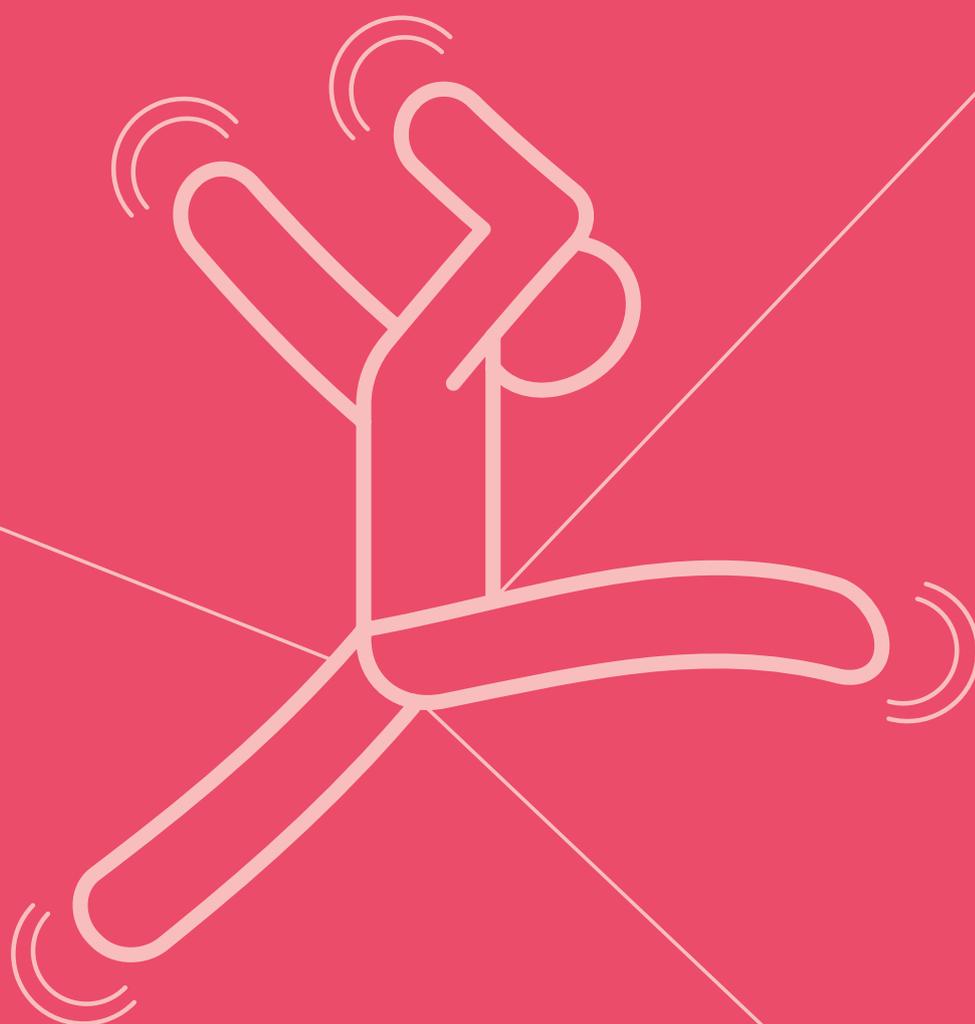
Voise, A.-M. (2008). Une approche multi-sensorielle de la découverte culturelle : perception de New York par les arts et les techniques en cycle 3 de l'école primaire. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire* (p. 261–278). Editions le Manuscrit.

Voise, A.-M. (2018). Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliot*, 37 (2).
<https://doi.org/10.4000/apliut.6345>

METTRE SON CORPS EN JEU DANS LA CRÉATION DE NUMÉROS DISCIPLINAIRES EN FORMATION CIRCASSIENNE

Marie-Eve **SKELLING DESMEULES**

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)



**JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES**
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

METTRE SON CORPS EN JEU DANS LA CRÉATION DE NUMÉROS DISCIPLINAIRES EN FORMATION CIRCASSIENNE

Marie-Eve **SKELLING DESMEULES**

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

orcid.org/0009-0001-7026-4111

Professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), vice-présidente de la Société québécoise d'études théâtrales (SQET) et responsable de l'axe Théâtre et formation, membre du comité directeur du Groupe de recherche en enseignement du théâtre (GRET) et membre cochercheuse du Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture au Québec (CRILCQ). Elle s'intéresse à la meilleure compréhension des expériences de formation professionnelle en arts de la scène et aux enjeux qui s'y rattachent.

Professor at Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), vice-president of the Société québécoise d'études théâtrales (SQET), co-responsible of Theatre and Education research axis, executive committee member of the Groupe de recherche en enseignement du théâtre (GRET), coresearcher member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture au Québec (CRILCQ). Her research projects focus on gaining a better understanding of professional training experiences in theatre, circus and dance.

Résumé

Cet article invite à mieux comprendre les expériences de création de numéros de spécialisation disciplinaire en contexte de formation professionnelle circassienne et certains enjeux qui en découlent. Basée sur le concept d'expérience et sur la théorie de l'activité, cette recherche qualitative interprétative s'est tenue au Centre national des arts du cirque (France) et à l'École nationale de cirque (Canada). Grâce à la participation de 85 personnes et une collecte de données d'envergure (85 entrevues, 158 heures d'observation, 12 groupes de discussion), elle vise à faire principalement valoir la voix des étudiants et, de manière complémentaire, celle des enseignants.

Mots-clés: cirque, formation professionnelle, expérience, numéro disciplinaire, théorie de l'activité

Abstract

This article will provide a better understanding of disciplinary acts creation experiences within professional circus training schools and challenges related. Based on the concept of experience and on the Theory of Activity, this qualitative interpretative research took place at the Centre national des arts du cirque (France) and the National Circus School (Canada). Thanks to the participation of 85 participants and a large data collect (85 interviews, 158 hours of observation, 12 focus groups), it aims to shed light on students' voices and, in a complementary manner, those of teachers.

Keywords: circus, professional training, experience, disciplinary acts, activity theory

Introduction

Afin de préparer les étudiants au milieu circassien contemporain, les écoles de formation professionnelle en arts du cirque les invitent à se spécialiser au regard d'au moins une discipline tout en suivant une variété de cours permettant de se familiariser avec d'autres disciplines et de développer des bases en préparation physique, en acrobatie, en équilibre, en jonglerie, en trampoline, en théâtre, en danse et parfois en musique. Ce faisant, un étudiant peut par exemple se spécialiser en roue Cyr, alors qu'un autre approfondit le travail du tissu aérien en plus de mettre un accent particulier sur celui des sangles comme discipline complémentaire. Certains étudiants peuvent poursuivre l'apprentissage d'une discipline en solo (par exemple en mât chinois, corde lisse), alors que d'autres peuvent former une équipe disciplinaire, c'est-à-dire un duo, trio ou quatuor (par exemple en cadre russe, main à main ou planche coréenne). En fonction de ce contexte aux différents cheminements disciplinaires, chaque artiste en formation a son propre horaire et travaille au contact de personnes aux divers statuts – enseignants réguliers liés à différentes disciplines, artistes professionnels venant y offrir des séances précises ou y enseigner à temps partiel, conseillers artistiques, metteurs en piste, gréeurs – au sein d'une même journée, voire d'une même séance. Tout au long de leur formation, les étudiants prennent également part à une diversité de projets de création, qui sont « autant d'occasions de mettre en œuvre les savoirs acquis ou en cours d'acquisition, de confronter leurs propositions au regard du public, qui, suivies de discussions critiques, permettent d'affiner leur démarche » (Étienne et al., 2014, p. 68) et de se singulariser en tant qu'artistes. À la fin de chaque année scolaire et au terme de leur formation, les étudiants présentent notamment un numéro de spécialisation disciplinaire en fonction duquel ils peuvent se démarquer et préparer leur entrée sur la scène professionnelle.

Cet article fait la lumière sur la place centrale du corps dans les expériences de création de numéros de spécialisation disciplinaire au sein de différents contextes de formation professionnelle en arts du cirque. Il approfondit également plusieurs enjeux qui s'y rapportent en ce que le corps est constamment au centre des interactions, des partages ainsi que d'une diversité de pistes de travail, de décisions à prendre et à faire valoir.

1. La création de numéros de spécialisation disciplinaire

Afin de maximiser les possibilités d'employabilité de leurs finissants, les écoles accompagnent les étudiants au regard de la création de numéros de spécialisation disciplinaire qui mettent en lumière leurs habiletés techniques tout en faisant valoir leur singularité artistique.

Depuis sa naissance, le cirque moderne s'est formulé en termes de numéros. [...] Le format, structuré et codé autour d'une progression en 7 minutes, est constitutif du cirque depuis le dix-huitième siècle. Les futurs artistes sont formés en fonction de cette exigence. (Jacob, 2008, p. 15-16)

Toujours d'actualité, la présentation de ces numéros au terme de leur formation donne lieu à des « rendez-vous privilégiés pour la sélection » des artistes qui peuvent alors se voir offrir des contrats professionnels (Boutet-Lanouette et al., 2017). Plusieurs employeurs du milieu se tournent vers ces occasions de présentation de numéros en tant que « produits finalisés » en ce qu'ils « s'accordent à dire que les produits exceptionnels qui les intéressent sont pour la plupart le fruit d'artistes formés par les écoles professionnelles de cirque » (Herman, 2009, p. 36).

En fin d'année scolaire et, de manière plus importante, à la fin du programme de formation, les étudiants présentent ainsi leur numéro disciplinaire devant un public pouvant comprendre la communauté institutionnelle, des membres de la famille, mais aussi des membres de la communauté artistique et d'éventuels employeurs dans le domaine. Un regard international est ainsi porté sur ces présentations pouvant tenir d'occasions de recrutement en fonction desquelles les expériences de formation du corps peuvent être affectées par différents enjeux non négligeables.

2. Cadre conceptuel et théorique

Cette recherche a pour cadre conceptuel et théorique le concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et la théorie de l'activité (Engeström, 1999, 2008).

Le concept d'expérience réfère à la réalité vécue par un individu au sein d'un contexte précis. L'expérience est d'abord vécue dans l'immédiateté par l'individu qui ne peut contrôler l'ensemble des éléments de la situation et

leurs interactions ni prendre du recul pour l'appréhender dans sa totalité. Avant de chercher à construire du sens par rapport à l'expérience vécue, l'individu se doit de faire confiance à son corps, de ressentir, « d'éprouver, d'assimiler avant de comprendre, car la mémoire corporelle est déterminante dans des démarches qui reposent toutes sur la conviction que non seulement on ressent avec le corps, mais qu'on pense par le corps » (Dusigne, 2003, p. 195). L'expérience se veut ainsi « un mode plus organismique et plus holistique de la connaissance: c'est tout l'organisme qui fait l'expérience de quelque chose, qu'il s'agisse d'un sentiment intime autant que d'une situation sociale donnée » (Sévigny, 2013, p. 131). En portant son attention sur ce qui a été vécu, éprouvé et ressenti, la personne peut ensuite construire du sens par rapport à l'expérience (Dewey, 1934/2005) en fonction de ses connaissances, de ses besoins, de ses buts, de ses intérêts et de ses expériences passées (Park, 2008). L'expérience se veut donc influencée par les expériences passées comme elle influence celles à venir. Si une expérience peut être vécue de manière collective, cette recherche s'intéresse particulièrement à la signification personnelle accordée à ce qui est vécu (Sévigny, 2013). Par exemple, les membres d'une même équipe disciplinaire peuvent vivre, chacun à leur manière, plusieurs expériences communes durant leur formation, d'où l'importance de considérer leurs perspectives respectives au sujet d'une même situation vécue. Bien que la compréhension d'une expérience implique celle de la dynamique contextuelle formée par les interactions entre les différentes composantes de la situation (Dewey, 1934/2005), le concept d'expérience ne précise pas la nature de cette médiation. La théorie de l'activité se veut alors ici utilisée de manière complémentaire afin de justement faire la lumière sur ces différentes composantes et leurs interactions (Engeström, 1999, 2008; Engeström et Sannino, 2010; Park, 2008).

La théorie de l'activité invite à analyser l'ensemble d'un système d'activité et l'influence mutuelle entre ses différentes composantes qu'elle identifie comme étant les suivantes: Sujet, Objet, Outils, Communauté, Règles, Division du travail et Finalité. En considérant ces diverses composantes, cette théorie nous permet de nous intéresser à la relation didactique, c'est-à-dire à la manière dont les enseignants conçoivent les séances de formation (interactions entre les composantes Communauté-Outils-Objet), à la relation d'enseignement qui s'établit entre les formateurs et les étudiants (interactions entre les composantes Communauté-Sujet-Règles), à la relation d'apprentissage des étudiants au regard des

objectifs visés (interaction entre les composantes Sujet-Division du travail-Objet) ainsi qu'aux relations pédagogiques faisant la lumière sur les manières dont les étudiants et les enseignants s'approprient les expériences – ici de création de numéros disciplinaires – au sein du contexte de formation (interactions entre les composantes Sujet-Communauté-Objet). Cet article s'intéresse particulièrement aux relations pédagogiques et d'enseignement qui mettent l'accent sur les interactions entre les composantes Sujet (étudiants), Communauté (enseignants), Règles (manières d'agir et d'interagir) au regard de l'Objet (objectifs visés).

3. Méthodologie

Prenant la forme d'une étude de cas multiples, cette recherche qualitative interprétative invite à tisser des liens entre le vécu et les perspectives de personnes évoluant dans différentes écoles de renommée internationale accueillant – souvent de l'étranger – des étudiants souhaitant faire leur entrée dans le milieu professionnel. Sans visée comparative, elle fait la lumière sur certains enjeux liés à ce type de formation qui accorde une place importante à la création de numéros disciplinaires tout en prenant en compte différents contextes où se déroulait l'enseignement (Altet, 2002; Merriam, 1988) et la dynamique interne des situations étudiées (Roy, 2009; Stake, 2008).

Cette recherche s'est tenue au Centre national des arts du cirque à Châlons-en-Champagne (CNAC, France) et à l'École nationale de cirque de Montréal (ENC, Canada). Parce que chaque étudiant et enseignant a un horaire qui lui est propre, la collecte de données au sein de chaque établissement s'est appuyée sur une approche ethnographique adaptée aux opportunités d'approfondissement des situations étudiées. La résidence de recherche au CNAC (février à avril 2018) a conduit à considérer les expériences et les perspectives de 29 étudiants et de 21 formateurs en fonction de 75 heures d'observation participante annotée, 52 entrevues individuelles ainsi que 9 groupes de discussion auprès d'étudiants. La résidence de recherche à l'ENC (février à avril 2019; février à avril 2020) a permis d'approfondir les expériences et les perspectives de 16 étudiants et de 8 formateurs en tenant 83 heures d'observation participante annotée, 33 entrevues individuelles et 3 groupes de discussion auprès d'étudiants. À ces stratégies de collecte de données se sont ajoutés le journal de bord de la chercheuse ainsi que la collecte de matériel écrit divers (Savoie-Zajc, 2000).

Les données collectées ont été soumises à une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo. Suivant une première logique de déduction interprétative, elles ont d'abord été catégorisées en fonction des différentes composantes de la théorie de l'activité. Après avoir relevé les principaux thèmes représentatifs du contenu (Paillé et Mucchielli, 2008), l'analyse a été guidée par une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011) donnant lieu à l'émergence de nouveaux thèmes éclairant sur la teneur des propos au sein des différentes catégories déjà existantes. C'est ainsi que les résultats présentés dans cet article, sans faire directement référence à la théorie de l'activité, s'y ancrent de manière à tisser des liens et des nuances entre les expériences relatives aux relations pédagogiques et d'enseignement impliquant des manières d'agir et d'interagir (Règles) entre les apprenants (Sujet) et les formateurs (Communauté) au regard des objectifs de création de numéros disciplinaires (Objet).

4. Résultats

4.1. Le corps au centre des interactions

Selon la discipline concernée, les étudiants qui exercent une discipline en solo peuvent travailler individuellement auprès d'un enseignant comme ils peuvent aussi travailler en jumeau, c'est-à-dire au contact d'un collègue qui pratique la même discipline, ce qui les amène à interagir ensemble et auprès d'un même formateur. L'apprentissage d'une discipline – en solo ou en équipe disciplinaire – implique donc différents contacts avec le corps enseignant, et souvent aussi avec les pairs.

Dès le début des interactions, le corps est au centre de ces dernières. Les étudiants expriment leurs états physiques, leurs inconforts, leurs idées et leurs préférences. L'ouverture à l'autre et l'écoute sont aussi des apprentissages qui s'ancrent au fil du travail et du temps que les partenaires passent ensemble, jusqu'à devenir une attention continue à l'autre en fonction de laquelle les mots ne sont plus toujours essentiels.

Je pense que ce n'est pas nécessaire de tout dire avec des mots. Je pense qu'on est très à l'écoute tout le temps de l'autre. Donc, des fois, quand je trouve que son énergie est plus basse, je réagis plus doucement aussi. Quand je suis plus sérieuse, ce n'est pas nécessaire de lui dire que je suis comme ça. Parce qu'on s'écoute bien et on se sent bien, je pense. (Étudiante de 2^e année, ENC)

Cette sensibilité à l'a e devient primordiale, d'autant plus lorsque les partenaires ne partagent pas la même langue

maternelle, ce qui est souvent le cas au sein de ces institutions reconnues mondialement et qui accueillent des gens de partout à travers le monde. Par ailleurs, si chaque apprenant est unique et a des préférences en termes de travail d'exploration et de création, il en va de même pour chaque formateur avec qui il travaille. Toute rencontre entre un étudiant et un enseignant se veut donc unique et place le corps au centre des interactions vécues.

4.2. Le partage des états corporels nécessaire à l'établissement d'une relation de confiance

Si les formateurs ont différents titres et statuts, ils ont également différentes compréhensions de leur rôle auprès des étudiants et manières d'interagir lors des séances d'accompagnement artistique et pédagogique. Dans tous les cas, non seulement la bonne communication est importante afin de nourrir une relation positive, mais elle est également nécessaire au travail du corps et de création qui est très intime aux individus qui y prennent part. Sans communication efficace, même un enseignant d'expérience ne serait pas de grande utilité si l'étudiant ne lui partage pas son point de vue et son ressenti par rapport à son propre corps.

Même pour le meilleur spécialiste, il y a de choses qui se passe au niveau des sensations. Donc, il faut écouter l'élève, l'acrobate, le circassien. Il faut qu'il fasse confiance aussi un peu à ses sensations parce que moi je ne peux pas être dans son corps et sentir les choses. (Enseignant, CNAC)

La conscience et la compréhension de l'état de l'étudiant aident notamment à prendre des décisions sur les niveaux de risque corporel pouvant être pris en cours de séance et qui peuvent avoir des conséquences à court et à plus long terme (Lafollie, 2015). Permettant parfois de prévenir ou de réagir adéquatement à un incident, ce partage de soi est essentiel à leur sécurité. Il était par exemple arrivé qu'une enseignante apprenne que son étudiante devait être arrêtée à la suite d'une blessure survenue durant l'une de leurs séances de travail plusieurs jours auparavant. Celle-ci était pourtant liée à une petite chute sur un tapis qui était apparue très banale puisque l'étudiante s'était rapidement relevée et avait confirmé qu'elle allait bien en poursuivant aussitôt le travail (Notes d'observation, ENC). Dans ce contexte, l'enseignante assume néanmoins une certaine responsabilité de sa sécurité physique sur laquelle il peut être difficile de veiller si l'étudiante ne partage pas avec honnêteté son état et ses sensations.

Ça c'est quelque chose d'important: de dire tout de suite à quelqu'un ce que tu sens, ce qu'il se passe et voilà là il y a une histoire de confiance [qui s'établit] ou pas [...]. La confiance, ça se gagne, ça se perd, ça se mérite. Et parfois, ça se passe très très bien, il y a une confiance mutuelle et du coup ça donne des ailes aux deux. (Enseignant, CNAC)

Derrière ce possible non-dit peuvent se cacher plusieurs raisons, à commencer par la peur de ne pas se montrer sous son meilleur jour ou encore d'être arrêté et de ne pas pouvoir profiter pleinement du précieux temps de travail d'entraînement, d'exploration et de création (Groupe de discussion auprès d'étudiants, ENC). Malgré leurs horaires chargés en fonction desquels la majorité des étudiants participants s'avouaient épuisés physiquement et psychologiquement, «les unités d'apprentissage se limitent à quelques heures d'enseignement [et] les injonctions de l'évaluation obligent à presser le processus de création des élèves déjà bien en peine à en saisir le cadre» (Froissart et Lemonnier, 2020, p. 95-96). Plusieurs réalisent toutefois qu'ils doivent non seulement apprendre à être à l'écoute de leur propre corps, mais aussi que l'honnêteté et l'ouverture à l'autre sont nécessaires à une relation d'enseignement efficace.

Ce n'est pas juste ton coach, c'est au-delà. Et si tu lui montres que tu ne lui fais pas confiance en ne disant pas exactement ce que tu ressens, là il va se fâcher et ça ne sera pas solide, la relation. J'ai donc osé lui dire des choses. Je me suis rendu compte qu'il était bien plus ouvert d'esprit que je le pensais. (Étudiante de 3^e année, ENC)

Essentiels à l'établissement d'une relation de confiance et favorables à une meilleure évolution, ces partages liés à leur état et sensations physiques deviennent des plus importants dans le processus de travail aux diverses orientations.

4.3. Le corps entre différentes pistes de travail

La particularité de la formation du corps en contexte circassien relève entre autres de la multiplicité des interactions que vivent les étudiants, et ce, au sein d'une même journée, voire d'une même séance.

En lien avec leur apprentissage de leur discipline de spécialisation, un duo travaillant en acrodanse peut par exemple interagir avec un enseignant avec qui il explore

davantage les acrobaties au sol, un autre avec lequel il travaille les portées, une enseignante avec laquelle il se préoccupe davantage de la qualité des mouvements et des détails, en plus d'une conseillère artistique qui les accompagne dans la création de leur numéro. Si les éléments travaillés auprès de chaque membre du corps enseignant peuvent être différents, le vocabulaire utilisé et la manière de s'exprimer peut aussi varier d'une personne à une autre. «Le langage n'est pas hyper clair. [...] Il me disait "Tu fais un-deux-trois-et-hop!" avec des signes de bras. Quoi? "Tu fais devant-derrière-ihh-et-hop!" Hein? Et ils ont tous un langage différent!» (Étudiante de 2^e année, CNAC).

La manière de concevoir une discipline peut également faire l'objet de diverses interprétations et, par conséquent, de différentes orientations en lien avec le travail proposé. Par exemple, ce duo d'étudiants en acrodanse naviguait avec difficulté entre les multiples définitions et pistes de travail parfois à l'opposé qui leur étaient suggérées par leurs nombreux enseignants parfois au fil d'une même journée (Étudiante de 2^e année, ENC). Dans ce contexte,

Il revient ensuite à l'apprenti de «digérer» ces apports, de les mettre en forme grâce à un travail «d'écriture» (sur papier ou non), et d'objectiver la lecture conjointement opérée par l'apprenti lui-même, son nouveau groupe d'appartenance et les différents intervenants qu'il côtoie au cours de la formation. (Salaméro, 2009, p. 553)

Il a été rapporté par plusieurs étudiants que le fait d'avoir à suivre une diversité de pistes de travail en lien avec la création d'un même numéro apparaît comme étant moins déstabilisant en début de formation. La plupart n'ont alors pas encore d'intention de création précise et se permettent davantage d'explorer en fonction de diverses perspectives: «Au début, c'était moins compliqué parce que je ne savais pas exactement ce que je voulais [...] donc c'était facile d'accepter et d'aller d'un côté ou d'un autre» (Étudiante de 3^e année, ENC).

Si le travail auprès de nombreux formateurs se veut idéalement complémentaire en fonction des forces et des spécialisations de chacun, celui-ci peut toutefois être complexe à vivre pour les étudiants lorsqu'ils reçoivent des directives, conseils ou opinions pouvant fortement diverger. «C'est très intéressant d'avoir tous les points de vue différents de chacun, mais, des fois, ils sont complètement contraires» (Étudiante de 2^e année, ENC). La création d'un numéro disciplinaire contribuant à forger l'identité artistique d'un étudiant, la multiplicité des inte-

rations et des pistes de travail peuvent être plus difficiles à gérer pour certains étudiants qui sont appelés à se positionner. « Je me sentais mélangée parce que, d'une certaine façon, tout le monde a raison. Ça dépend de quel côté tu le vois. C'est ça aussi qui est compliqué parce que tout le monde a raison et je ne peux pas dire "non". Mais ce n'est pas ce que je veux faire » (Étudiante de 2^e année, ENC).

De plus en plus appelés à se définir en tant qu'artistes, les étudiants doivent apprendre à faire des choix dans le travail de création et à justifier ces derniers. Chaque artiste en formation travaille à développer un propos qui lui est personnel et une singularité qui lui permettra de se démarquer sur la scène professionnelle (Salaméro, 2009). Il peut alors être plus complexe d'avoir à gérer tous ces commentaires qui peuvent parfois entrer en contradiction les uns avec les autres ou encore avec leurs propres idées, concepts et choix artistiques en train d'évoluer et de trouver ancrage corporellement.

4.4. La formation du corps affectée par différentes attentes

Il ressort de cette étude une préoccupation importante pour les étudiants en lien avec l'impression de devoir « plaire » à leurs différents enseignants qui ne partagent pas toujours les mêmes attentes par rapport aux processus de travail et de création. Plutôt que de confronter les diverses idées reçues ou encore de prioriser leurs propres préférences scéniques, plusieurs peuvent alors chercher à plaire à leurs enseignants, ce qui peut les éloigner de leurs intentions personnelles de création et affecter leurs expériences de formation.

J'ai trois enseignants et ils ne s'entendent pas particulièrement bien. Ils ont des perspectives très différentes. Donc j'essaie de créer un numéro pour moi et faire ce qui devrait être d'abord et avant tout pour moi, et je me retrouve souvent en train d'essayer de satisfaire différentes personnes et non de « me » satisfaire au fil de cette expérience. (Étudiante de 3^e année, ENC)

Comme le soulève Salaméro (2009), la formation peut ainsi donner lieu à un « processus d'adhésion de l'apprenti à l'identité pour autrui, brouillant les frontières entre identité pour soi et pour autrui. C'est en ce sens que la socialisation professionnelle est également un processus identitaire » (p. 568) en ce que l'étudiant peut développer une forme d'expression pour répondre aux attentes des autres plutôt qu'à ses propres envies.

Un enjeu important soulevé par un grand nombre d'étudiants concernait le fait de chercher à s'épanouir sans vouloir décevoir leurs enseignants. Sachant que le regard des collègues, des enseignants, de la direction, de même que du milieu professionnel sera rivé sur leur présentation, ils veulent à la fois bien paraître et bien faire paraître l'école responsable de leur formation (Étudiant de 3^e année, ENC). En ce sens, plusieurs étudiants ont partagé ressentir une certaine pression à intégrer dans leur numéro final un maximum d'éléments travaillés avec leurs différents enseignants, ce qui aurait pour effet de démontrer ce que leur formation auprès d'eux leur aura permis d'accomplir. « Moi, au début, je paniquais pour respecter les contraintes, pour rester dans la consigne du prof » (Étudiante de 2^e année, CNAC). Selon plusieurs témoignages émanant des entrevues individuelles auprès des étudiants, nombreux sont ceux qui reconnaissaient la grande contribution des enseignants à leur parcours tout en ne souhaitant pas nécessairement intégrer les éléments travaillés ou les idées mises de l'avant avec eux au regard de leur numéro final. « On a vraiment beaucoup appris dans cette classe. C'était très utile pour nous! Mais on sent que ce n'est pas nécessaire de le faire pour notre numéro d'épreuve synthèse » (Étudiante de 3^e année, ENC).

Assujettis à une position de vulnérabilité en ce qu'ils sont en contexte de performance, d'évaluation et d'un éventuel jugement de la part du public (institutionnel, général et artistique), les étudiants peuvent aussi chercher à dépasser leurs limites pour satisfaire leurs enseignants et, par conséquent, le milieu artistique auquel ils sont associés. Il peut même arriver qu'ils ressentent une non-légitimité à refuser ce qui est proposé par certains enseignants ou artistes invités.

C'est dur de leur dire non, de dire « Écoute, ce n'est pas comme ça que j'ai envie de travailler ». Ils sont là pour « te donner » et non pas pour recevoir. [...] On est censé être là pour apprendre, apprendre, apprendre. Mais on a aussi une opinion et une façon de faire. Des fois, tu ne te sens pas dans la liberté de pouvoir dire non. (Étudiante de 2^e année, CNAC)

Je n'avais pas de plaisir à faire cette figure et je ne voulais pas la faire parce que ça me fait me sentir mal pour le reste de la journée et on m'a demandé de la faire quand même. [...] J'ai pleuré parce que j'avais peur et parce que je ressentais de la frustration. Pas juste parce que je me sentais mal, mais parce que j'avais dû faire quelque chose qui allait me faire sentir mal et que je ne voulais pas faire dès le début. (Étudiante de 3^e année, ENC)

Dans ce contexte, la liberté d'opinion, la liberté de création et la liberté de sensation peuvent alors être considérées comme des enjeux importants par certains étudiants qui n'ont pas ressenti d'ouverture par rapport à leurs préférences et leurs avis ou qui n'ont pas réussi à les faire valoir. D'autres rapportent que le temps aide à mieux se connaître en tant qu'artistes-créateurs, à prendre confiance en eux ainsi qu'à clarifier leurs visions artistiques. Alors plus en mesure de les exprimer, cela ne les empêche pas de vivre certains défis au regard de ce travail qui en devient un de cocréation pouvant être nourri par différentes intentions.

On n'a pas les mêmes attentes par rapport au produit fini. C'est assez difficile parce que j'avais l'impression qu'il m'amenait dans une zone où je ne suis pas forcément confortable, où je n'avais pas envie d'aller. Moi, où je voulais aller se faisait dévier par son regard et son approche. Du coup, finalement, ni lui était satisfait parce que ça ne correspondait pas à ses attentes, ni moi, parce que ça ne correspondait pas à mes attentes. (Étudiant de 3^e année, ENC)

Les projets de création peuvent ainsi osciller entre différentes attentes influençant les expériences de formation et de présentation qui y sont liées.

Les étudiants peuvent aussi ressentir une pression supplémentaire en ce que leurs choix – en plus de la qualité technique de leur performance – seraient susceptibles d'influencer la manière dont un enseignant peut être perçu par les autres, ce qui a directement été abordé en séance de travail.

Une semaine avant que je présente, [un de mes enseignants] m'a dit que j'allais échouer et que j'allais mal le faire paraître. [...] Je ne voulais pas faire ce qu'il voulait que je fasse. Je ne veux pas faire partie de ce système étrange. Et me faire dire « Tu vas mal me faire paraître aux yeux de la direction ». [...] Je ne cherche pas à les faire bien ou mal paraître. Ce n'est pas ce que l'école est pour moi. Je ne devrais pas être ici pour « plaire ». (Étudiante de 3^e année, ENC)

Ces possibilités de déception peuvent ainsi se rapporter à un enjeu important de reconnaissance (de la part des enseignants, des pairs, de la direction, du milieu artistique, des possibles employeurs, du grand public en plus des proches) dans ce contexte de haute performance. Voilà ce qui peut non seulement affecter les expériences d'apprentissage du corps scénique, mais aussi les expériences d'enseignement qui y sont liées.

4.5. La formation du corps scénique et la recherche de reconnaissance

S'il émerge de cette recherche un enjeu important lié à la reconnaissance des étudiants, il en va de même pour celle des enseignants. D'un côté, les étudiants veulent à la fois démontrer ce qu'ils sont capables d'accomplir à la suite de leur formation et présenter un numéro à leur image, mettant de l'avant leurs propres choix artistiques et leur unicité d'artistes émergents. D'un autre côté, le nom des enseignants et celui de l'école figurent aux côtés de celui des finissants dans le document de présentation des numéros. La qualité des performances présentées et le succès des numéros peuvent impacter, d'une certaine manière, la reconnaissance accordée à l'enseignant principal, voire à l'institution. Cette reconnaissance peut résonner au sein de l'institution lors des présentations à l'interne, voire à l'échelle internationale lors de participations et de l'obtention de prix dans le cadre de différents festivals.

Il y a un stress qui est sur ses épaules parce que l'étudiant représente non seulement lui-même, non seulement son numéro technique, non seulement son humain, il représente son coach, il représente son conseiller artistique. [...] Son conseiller artistique peut être déçu, son coach peut être déçu, lui-même peut être déçu, l'école peut être déçue. (Enseignante, ENC)

Une pression de performance peut aussi être vécue par les enseignants dont l'appréciation du travail peut entre autres passer par celle des numéros présentés par les étudiants.

Il y a une forme de reconnaissance indirecte dans la mesure où l'école renouvelle chaque année un contrat. On te donne plus ou moins d'heures. Quand tu en as un peu moins, tu te dis « Peut-être que j'ai mal fait. » C'est une source de stress en plus. (Enseignante, ENC, 2019)

Plusieurs enseignants ayant participé à l'étude ont ainsi partagé être conscients que l'appréciation des numéros peut affecter leur valorisation professionnelle et artistique. Cela n'empêche pas, pour certains, de privilégier le « processus » d'apprentissage plutôt que le « résultat » vers lequel il conduit en termes de création, tout en gardant en tête le contexte de performance devant public.

C'est important [...] d'avoir ce type de reconnaissance. Mais moi, quand je suis dans le travail, parfois on dirait que je ne pense pas à ça. Il faudrait que je pense plus à ça. (Enseignant, CNAC)

C'est une chose qui est difficile pour l'ego et aussi pour croire en ce que je fais comme formatrice. Ce que je fais n'est pas nécessairement visible en ce sens-là; je sais qu'ils savent qu'ils peuvent le faire parce que je leur ai montré comment le faire. Souvent, à la fin, quand ils terminent, je regarde les présentations, je sais que j'étais là et que j'ai travaillé fort chaque jour pendant 3 ou 4 ans, mais je ne me souviens pas précisément de ce que moi j'ai fait. (Enseignante, ENC)

Les nombreux apprentissages des étudiants n'étant pas tous démontrés durant leur numéro final, la valeur de la contribution d'un enseignant, tout comme l'éventail des habiletés physiques des étudiants, ne sont pas toujours visibles lors de ces démonstrations publiques. Cela ne devrait toutefois pas affecter négativement le sentiment de fierté par rapport au travail accompli durant les expériences de formation qui les sous-tendent.

Conclusion

Au sein de ces formations, le corps scénique, «à la fois sujet et objet» (Copeau, 1995, p. 19), implique d'emblée une position de vulnérabilité en ce que les étudiants travaillent avec leurs capacités et leurs limites, leurs sensations et leurs douleurs, leurs envies et leurs peurs. Le fait d'évoluer dans un contexte de haute performance aux multiples attentes peut également contribuer à cet état de vulnérabilité, et ce, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Mettre son corps en scène peut alors parfois mener à le mettre en jeu.

Le milieu professionnel étant étroitement lié à ce type de formation, les étudiants y amorcent déjà des contacts qui pourront mener à des collaborations, à des réputations et à des opportunités d'embauche à la suite de la présentation des numéros de spécialisation disciplinaire. Une pression de performance peut évidemment être ressentie par les étudiants, mais aussi par les enseignants, ce qui peut d'autant plus affecter les expériences de formation dans ce contexte.

En s'appuyant principalement sur les perspectives d'étudiants (composante Sujet de la théorie de l'activité) et, de manière complémentaire, sur celles d'enseignants (composante Communauté) au regard des expériences visant la création de numéros de spécialisation disciplinaire en contexte de formation (composante Objet), cet article a fait émerger différents éléments influençant les manières d'agir et d'interagir (composante Règles). Dans les deux contextes où s'est déroulée l'étude, les participants ont souligné l'importance de:

- porter une attention soutenue à son propre corps et à celui de l'autre;
- partager ses états corporels avec honnêteté;
- prendre des décisions éclairées sur les niveaux de risque corporel à minimiser;
- progresser en fonction de différentes possibilités de pistes de travail;
- faire des choix et justifier ces derniers;
- développer son identité artistique «pour soi» sans vouloir déplaire à autrui;
- apprendre à se respecter tout en profitant de l'expertise des enseignants;
- se sensibiliser aux multiples attentes, et ce, tant pour les étudiants que les enseignants;
- se rappeler que les apprentissages ne peuvent pas tous être démontrés au sein d'un seul numéro;
- ne pas limiter le développement d'un sentiment d'accomplissement et de fierté en fonction d'une reconnaissance externe.

Bien que les projets d'apprentissage soient orientés vers des occasions de visibilité, le but premier d'un contexte de formation est de former, avant même de performer. Si, dans les deux institutions où s'est tenue l'étude, plusieurs étudiants ont partagé le fait de parfois se sentir comme un «*corps-numéro*», il serait surtout souhaitable de valoriser une bienveillance envers ces corps-*humains* en formation, aussi uniques, sensibles, qui se cherchent, parfois, et qui continueront d'évoluer, de s'affranchir et de briller à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école.

Références

- Boutet-Lanouette, M., Jobin-Lawler, A., Barlati, A.-K. et Villeneuve, M. (2017). *Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger*. Rapport de recherche du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'Association des collègues privés du Québec réalisé par le Campus Notre-Dame-de-Foy et l'École nationale de cirque. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3081862?docref=dPq1Rm5X-aS0Q2N26ZM3Jg>
- Copeau, J. (1995). *Notes sur le métier de comédien*. Michel Brient éditeur.
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). The Berkley Publishing Group. (Original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group)
- Dusigne, J.-F. (2003). L'entraînement à la croisée des écoles de jeu. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 192–197). L'Entretemps.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots : Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Etienne, R., Vinet, J. et Vitali, J. (2014). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714737>
- Froissart, T. et Lemonnier, J.-M. (2020). Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours). *Sciences sociales et sport*, 15(1), 75–100. <https://doi.org/10.3917/rsss.015.0075>
- Herman, Z. (2009). *MIROIR02 : Analyse des compétences clés des artistes de cirque professionnels*. Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC).
- Jacob, P. (2008). *MIROIR01 – Partie 1 : L'artiste de cirque aujourd'hui : Analyse des compétences-clés*. Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC).
- Lafollie, D. (2015). Les dimensions personnelles de gestion du risque d'étudiants en écoles supérieures de cirque : une étude exploratoire. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 35, 3–37. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1517>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Park, S. (2008). *From housewives to environmental activists: A cultural historical activity theory analysis of learning in a Korean Community-based organization* [Thèse de doctorat]. Pennsylvania State University.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Salaméro, É. (2009). *Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espace des écoles et socialisation professionnelle*. [Thèse de doctorat]. Université de Toulouse.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 159–184). Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123–147). ERPI.

Sévigny, R. (2013). Expérience.
Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p.130–135). Érès.

Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies.
In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.) (pp. 119–149). SAGE.

Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant.
L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales, 55, 59–72.

ÉDUCATION ARTISTIQUE INCLUSIVE EN CONTEXTE PANDÉMIQUE AU QUÉBEC : COMPOSER AVEC CONTRAINTE ET POSSIBILITÉS CRÉATIVES À L'ÉCOLE

Hélène **DUVAL**

Université du Québec à Montréal

Mona **TRUDEL**

Université du Québec à Montréal

Caroline **RAYMOND**

Université du Québec à Montréal

Sylvie **TRUELLE**

Université du Québec à Montréal

Sophie **LEVASSEUR**

Université du Québec à Montréal



**JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES**
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

ÉDUCATION ARTISTIQUE INCLUSIVE EN CONTEXTE PANDÉMIQUE AU QUÉBEC: COMPOSER AVEC CONTRAINTE ET POSSIBILITÉS CRÉATIVES À L'ÉCOLE

Hélène DUVAL

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0000-0002-6241-8897

Professeure associée au Département de danse de l'UQAM, chercheuse au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et codirectrice de la collection Formation et recherche en éducation artistique (FRÉA) aux Presses de l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'identité professionnelle d'enseignant-e-s de danse, la création chorégraphique en contextes diversifiés, l'enseignement de la danse et la pédagogie inclusive.

Associate professor in the Department of Dance at UQAM, a researcher at the Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) and co-director of the collection Formation et recherche en éducation artistique (FRÉA) at the Presses de l'Université Laval. Her research focuses on the professional identity of dance teachers, choreographic creation in diverse contexts, dance teaching, and inclusive pedagogy.

Mona TRUDEL

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0009-0002-4741-6145

Professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM et membre du groupe de recherche ArtEspaceSocial. Titulaire de la Chaire de recherche UQAM pour le développement de pratiques innovantes en art, culture et mieux-être (2015-2019), elle s'intéresse aux effets transformateurs de l'art sur des populations marginalisées et vulnérables ainsi qu'à l'éducation artistique interculturelle et inclusive.

Associate professor at the School of Visual and Media Arts at UQAM and a member of the ArtEspaceSocial research group. Holder of the UQAM Research Chair for the development of innovative practices in art, culture, and well-being (2015-2019), she is interested in the transformative effects of art on marginalized and vulnerable populations, as well as in intercultural and inclusive arts education.

Caroline RAYMOND

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0000-0003-0650-3613

Professeure au Département de danse de l'UQAM et cofondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants à la Faculté des arts. Ses recherches portent sur les pratiques didactiques et pédagogiques en danse et sur l'éducation artistique inclusive. Formatrice à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) et membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), elle accompagne des étudiant-e-s de cycles supérieurs et des artistes au moyen de cette méthode, qu'elle utilise dans ses recherches.

Professor at the Department of Dance at UQAM and co-founder of the Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants at the Faculty of Arts. Her research interests are in the field of pedagogical and didactical practices in dance, and inclusive artistic education. As an instructor of Explicitation interview method (Vermersch, 2019), and a member of GREX2 (Groupe de recherche sur l'explicitation), she guides graduates and artists with this method, which she also uses in research.

Sylvie TRUELLE

Université du Québec à Montréal

Professionnelle de recherche à l'UQAM. Elle collabore à plusieurs projets de recherche dans le domaine en arts, en éducation et en sciences humaines.

Research professional at UQAM. She collaborates on several research projects in the arts, education, and humanities.

Sophie LEVASSEUR

Université du Québec à Montréal

Artiste en danse et travailleuse culturelle, œuvre dans le milieu scolaire et le domaine des arts vivants. Elle participe activement à plusieurs projets de recherche, de création et de médiation culturelle.

Dance artist and cultural worker who operates in the fields of education and the performing arts. She collaborates on numerous research, creation, and cultural mediation projects.

Résumé

L'article présente des résultats d'une recherche d'engagement partenarial qui a réuni des conseiller·ère·s pédagogiques du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et des chercheur·euse·s de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Menée auprès de 16 enseignant·e·s (art dramatique, arts visuels, danse, musique), l'étude avait pour objectif général de développer de nouveaux savoirs issus des pratiques inclusives en enseignement des arts aux niveaux primaire et secondaire, en temps de pandémie. L'analyse approfondie de deux projets pédagogiques ainsi que d'entretiens individuels et collectifs montre comment les enseignant·e·s ont transformé les contraintes corporelles liées à la pandémie en opportunités créatives en éducation artistique.

Mots-clés: enseignement des arts, pratiques inclusives, danse, intercorporalité, éducation interculturelle, pandémie

Abstract

This article presents the results of a partnership research project that brought together educational advisors from the Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) and researchers from the Université du Québec à Montréal (UQAM). Conducted with 16 teachers (drama, visual arts, dance, music), the general objective of the study was to develop new knowledge from inclusive practices in arts teaching at primary and secondary levels, in times of pandemic. In-depth analysis of two pedagogical projects, as well as individual and group interviews, shows how teachers transformed the bodily constraints of the pandemic into creative opportunities in arts education.

Keywords: arts education, inclusive practices, dance, intercorporality, intercultural education, pandemic

Introduction

En mars 2020, la pandémie liée au coronavirus a eu pour effet de mettre la vie des québécois-e-s entre parenthèses pendant des mois (INSPQ, 2022)¹ et ses impacts sur les individus et les collectivités se font encore sentir aujourd'hui. Pendant cette période d'incertitude généralisée, le milieu de l'éducation s'est vu contraint de s'adapter à de nouvelles façons d'être, de faire et d'interagir avec les élèves. Or qu'en est-il de ces adaptations en éducation artistique? Comment les enseignant-e-s spécialisé-e-s en art dramatique, arts plastiques, danse et musique aux niveaux primaire et secondaire ont-elles, ont-ils composé avec l'enseignement de leur discipline en contexte de pandémie? De quelle manière les visées inclusives de l'école (Belleau, 2015; Lavoie et al., 2013) ont-elles été prises en compte? Nous avons tenté de répondre à ces questions en menant une étude d'engagement partenarial soutenue par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), qui a réuni des conseiller-ère-s pédagogiques du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et des chercheur-euse-s de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Notons que les conseiller-ère-s pédagogiques sont responsables du perfectionnement des enseignant-e-s, du lien avec les universités et de la mise en œuvre des politiques du CSSDM, le plus grand au Québec. À l'instar d'autres études qui ont documenté les approches pédagogiques et technopédagogiques en arts en temps de pandémie (Biasutti, Philippe et Schiavio, 2022; Joseph et Merrick, 2021), la nôtre visait à décrire des pratiques pédagogiques et artistiques qui favorisent l'éducation inclusive pendant cette même période. Dans cet article, nous exposons le contexte de la problématique ainsi que les objectifs de l'étude qui en découlent. Nous définissons ensuite les concepts en jeu dans les pratiques inclusives en enseignement des arts et décrivons la méthodologie privilégiée pour les documenter en contexte. La discussion est alimentée par les défis/obstacles et facilitateurs identifiés dans les entretiens avec les participant-e-s de même que par la description de deux projets.

1. Problématique, éléments de contexte et objectifs

1.1. Problématique d'éducation artistique en contexte pandémique

La pandémie a occasionné des contraintes sanitaires qui ont affecté le monde de l'éducation, dont l'éducation artistique en milieu scolaire (Calderón-Garrido et Gustems-Car-

nicer, 2021; Li, Li et Han, 2021). Ces contraintes ont eu un impact important sur les façons d'enseigner et de transmettre les savoirs théoriques et pratiques relatifs aux quatre arts prescrits aux programmes québécois (arts visuels, art dramatique, danse et musique), en plus de modifier le lien pédagogique entre l'enseignant-e et ses élèves. Entre mars 2020 et juin 2022, l'enseignement des arts a été affecté par une perte de repères spatio-temporels en raison des directives ministérielles liées au confinement et à l'enseignement alterné entre les modes distanciel et présentiel. S'ajoutèrent les conditions sanitaires comme le port du masque, la désinfection des mains et des surfaces, la distanciation des personnes et la suspension de l'utilisation de locaux spécialisés pour l'éducation artistique. Tant les enseignant-e-s que les élèves ont été bouleversé-e-s dans leur rapport avec la pratique des arts. Le masque, contraignant la respiration et laissant les yeux comme seul mode d'échange avec autrui, est un exemple d'entrave à l'expression de soi et à la communication que favorise la pratique des arts à l'école. Les corps des élèves, à distance de deux mètres, ont été grandement contraints dans leurs interrelations et privés de contacts physiques que les arts vivants peuvent appeler dans l'action, en particulier la danse et le théâtre. Avec l'enseignement en distanciel, les corps apparaissent partiellement à l'écran en 2D dans des situations d'apprentissages synchrones, voire asynchrones. Malgré l'ensemble des contraintes sanitaires et pédagogiques, les corps ont trouvé des manières inédites de s'engager dans l'enseignement et l'apprentissage des arts. C'est au regard de ces enjeux liés à la pandémie que notre étude vise à décrire comment les enseignant-e-s d'art ont composé de manière inclusive avec les contraintes sanitaires imposées à l'éducation artistique. C'est aussi en considérant la relation qu'elles et ils ont entretenue avec leurs élèves dans ce contexte, dans des espaces-temps inhabituels et parfois inadaptés à la pratique des arts, que nous avons conduit cette enquête exploratoire.

1.2. Contexte de l'étude et partenariat de recherche

Notre étude a été réalisée au printemps 2021, à mi-chemin de la pandémie. À titre de chercheur-euse-s de l'UQAM, nous avons établi un partenariat avec le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), organisation publique intermédiaire entre les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation (MEQ). Son mandat est d'organiser les services éducatifs dans les établissements d'enseignement préscolaire et primaire, secondaire, les écoles spécialisées pour les élèves en situation de handicap et en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), les centres de formation professionnelle et

¹ Institut national de santé publique du Québec (INSPQ): <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>

d'éducation des adultes. Le CSSDM, comptant 187 établissements scolaires, est le plus important de la région métropolitaine. La population y est multiculturelle et le taux de défavorisation socio-économique élevé. Les élèves proviennent de 184 pays et parlent 133 langues à la maison². Ce centre de services scolaires couvre un vaste territoire urbain caractérisé par un métissage de cultures « riche d'un bouillonnement de créativité et d'une vitalité culturelle »³ remarquables.

1.3. Structure de l'enseignement des arts au Québec

Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) est constitué de cinq grands domaines d'apprentissage obligatoires, dont celui des arts. Le domaine des arts regroupe l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Les disciplines artistiques sont choisies par les conseils d'établissement de chaque école du Québec, qui doit offrir minimalement deux arts en continuité au niveau primaire et un art en continuité au niveau secondaire. De plus, la réussite d'une matière artistique est obligatoire pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Par exemple, la danse est offerte dans les écoles de niveau secondaire à raison de deux, quatre ou six périodes de 75 minutes sur un cycle de neuf jours, selon la fréquence associée au programme obligatoire, optionnel ou de concentration, choisie par l'élève. Les groupes sont composés d'élèves ayant des motivations hétérogènes face à la danse.

1.4. Objectifs de recherche

Si notre recherche avait pour objectif général de développer de nouveaux savoirs issus des pratiques inclusives en enseignement des quatre arts en contexte de pandémie, nous voulions plus spécifiquement documenter les conséquences de la Covid-19 sur l'enseignement des arts au primaire et au secondaire en : a) identifiant les pratiques pédagogiques dans une perspective inclusive mises en œuvre dans les cours d'art pendant la pandémie à partir des défis/obstacles rencontrés et des opportunités permettant de les contourner; b) analysant des projets artistiques considérés par les enseignant-e-s comme favorisant l'éducation inclusive en temps de pandémie. Notre article traite de ces deux objectifs spécifiques, toutefois, seuls deux projets seront présentés à l'égard du second.

2 Selon des données du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016), chaque année, près de 40 000 immigrants s'installent à Montréal, dont le quart ont moins de 15 ans.

3 <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Politique-arts-culture.pdf>

1.5. Collaboration interprofessionnelle et équipe de recherche multidisciplinaire

Nous avons voulu transposer les principes de l'éducation inclusive dans notre travail collaboratif interprofessionnel. Ouellet, Caya et Tremblay (2011) définissent ce type de travail en recherche « par une meilleure connaissance des expertises de chacun, par l'engagement dans un projet collectif, par le soutien de tous les collègues dans la vision de l'inclusion et par la participation sociale de chaque jeune, peu importe ses limitations » (p. 215).

La complémentarité des expertises disciplinaires des membres de l'équipe de recherche a enrichi le regard porté sur les données. Notre équipe compte cinq chercheur-euse-s provenant du domaine des arts (arts visuels, danse et théâtre), deux collaborateur-trice-s en musique, un en sciences de l'éducation et deux en travail social, l'une d'elles étant spécialiste de l'intervention interculturelle (Rachédi et Taïbi, 2019). Nous avons bénéficié du soutien constant d'une agente et d'une assistante de recherche à toutes les étapes du projet⁴. Enfin, mentionnons la collaboration de conseiller-ère-s pédagogiques du CSSDM qui ont participé à l'élaboration du projet de recherche, assuré les liens avec la direction pédagogique du CSSDM et contribué au recrutement des enseignant-e-s d'arts.

2. Concepts sous-jacents à la recherche

Au cours des dernières années, la diversité des élèves aux niveaux primaire et secondaire s'est accrue et leurs besoins se sont diversifiés (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), complexifiant le rapport à l'apprentissage et à l'enseignement. L'arrivée d'élèves provenant d'horizons culturels et ethnoculturels différents de même que l'accroissement des élèves ayant des besoins particuliers ont un impact sur la façon de concevoir l'école d'aujourd'hui en termes d'éducation inclusive. Dans le contexte de notre recherche collaborative et multidisciplinaire, nous émettons le postulat selon lequel les pratiques inclusives d'enseigne-

4 L'équipe de recherche était composée de la chercheuse principale: Mona Trudel, École des arts visuels et médiatiques et des cochercheur-euse-s: Hélène Duval, Département de danse, Caroline Raymond, Département de danse, Anne-Marie-Piché, École de travail social, Jean Horvais, Département d'éducation et formation spécialisées, Ney Wendell, École supérieure de théâtre, Laurence Sylvestre, École des arts visuels et médiatiques; des collaborateur-trice-s: Lilyane Rachédi, École de travail social, Vincent Bouchard-Valentine, Département de musique, Sylvie Ouellet, Département d'adaptation scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR); de la professionnelle de recherche: Sylvie Trudelle; et de l'assistante de recherche: Sophie Levasseur.

ment des arts en milieu scolaire peuvent contribuer grandement au domaine de l'éducation inclusive, interculturelle critique et antiraciste, ainsi qu'à une prise en compte de la corporéité et de l'intercorporalité en jeu dans l'interaction des enseignant-e-s avec leurs élèves.

2.1. Éducation inclusive

2.1.1. Définitions

Élaborée dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale (Potvin, 2020), l'approche inclusive a d'abord été associée à l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers dans les classes ordinaires. Toutefois, elle inclut aujourd'hui « [...] tous les « marqueurs » de diversité dans une perspective intersectionnelle. » (p. 11). Ainsi, l'éducation inclusive ne s'intéresse pas seulement à la diversité capacitaire des élèves, mais se réfère aujourd'hui à la « diversité sociale et ethnoculturelle, religieuse et linguistique, occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques » (Potvin, 2014, p. 185). Soulignons, que ces dernières perspectives sont fondées sur les notions d'oppression et de domination qui affectent les groupes minorisés (Potvin et Audet-Larochelle, 2016). Elles leur permettent d'exercer leur pouvoir d'agir et de développer leur agentivité, leur autonomie de pensée et leur capacité de délibérer, d'identifier le racisme et les processus qui y conduisent, de dénoncer les injustices, de faire reconnaître et respecter leurs droits et d'être actrices et acteurs d'une transformation sociale.

Les approches en éducation inclusive s'appuient « sur le postulat que la diversité est la norme et que pour assurer l'équité envers toutes et tous, les écoles doivent s'adapter aux réalités et besoins des élèves, et non l'inverse » (Potvin, 2017, p. 102). Ainsi, l'éducation inclusive est définie par le Conseil supérieur de l'éducation (2017) comme étant une approche qui s'adapte aux besoins des élèves, qui conçoit la diversité culturelle, sociale et individuelle comme une richesse, qui rend accessible l'éducation à toutes et tous et qui se soucie d'une société plus juste. L'éducation inclusive implique que l'enseignant-e place tous les apprenant-e-s sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous et toutes voient leurs différences acceptées, voire valorisées (Belleau, 2015). Ainsi, l'éducation inclusive exige de prendre en compte les besoins de tous les enfants en matière d'accessibilité (Ainscow, 2007; Ebersold et Maugin, 2016; Gombert et al., 2017). Elle défend le fait que tous les élèves peuvent apprendre et réussir en fonction de modalités ou d'objets d'apprentissage pouvant être individualisés (Falvey et Givner, 2005; Snell et Janney, 2005). Ce serait

grâce à ces valeurs de l'éducation inclusive que l'école peut devenir le meilleur lieu de scolarisation pour tous les enfants en valorisant la diversité et en permettant à chacun-e d'y trouver sa place (Lavoie et al., 2013). En somme, il ne s'agit plus d'intégrer les élèves ayant des besoins particuliers au système scolaire existant, mais « [...] de repenser et de réorganiser l'éducation pour répondre aux besoins de tous les élèves sans nécessaire appartenance à une catégorie diagnostique » (Thomas, 1997, cité par Fortier et al., 2018, p. 11). Enfin, l'éducation inclusive implique de revoir les structures, cultures, politiques et modes de fonctionnement des écoles pour contrer l'exclusion sociale (UNESCO, 2009). Booth et Ainscow (2002) rappellent enfin que l'éducation inclusive, fondée sur ces postulats et valeurs, est un aspect de l'inclusion dans la société en général, créant des conditions favorables de participation sociale (Heilporn et al., 2023). Gardou (2012) rappelle à ce titre que toute « organisation est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout » (p. 37).

2.1.2. Indicateurs d'éducation inclusive

La littérature met en exergue des indicateurs d'éducation inclusive. Ceux présentés dans le Tableau 1 (à la page suivante) qui suit proviennent principalement de la partie 3 du *Guide de l'éducation inclusive* (Booth et Ainscow, 2002) et du document *Théorie et pratique de la conception universelle de l'apprentissage* (CUA) (Belleau, 2015), reposant sur l'action commune du quoi, du pourquoi et du comment accomplir une tâche (savoir agir). Selon Odier-Guedj et al. (2023) « plusieurs recherches ont démontré la pertinence de créer des environnements éducatifs flexibles pour tenir compte des besoins, des difficultés et des forces de tous les élèves, notamment par le biais de l'usage de la conception universelle de l'apprentissage (Bergeron et Marchand, 2015; Rose et Meyer, 2002) » (p. 97).

Comme tout type d'enseignement, celui des arts en milieu scolaire peut mobiliser ces indicateurs d'éducation inclusive. Nous les avons sélectionnés en vue de rédiger des questions repères destinées à soutenir l'analyse des données de l'enquête de terrain, qui seront présentées dans la prochaine section.

2.2. Corporéité et intercorporalité

En complémentarité avec le concept d'éducation inclusive, et étant donné le regard que nous portons sur les corps contraints, empêchés par les consignes sanitaires, nous retenons les concepts de corporéité et d'intercorporalité

Tableau 1*Indicateurs d'éducation inclusive*

| Guide de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002) | Théorie et pratique de la conception universelle de l'apprentissage (Belleau, 2015) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Valoriser tous les élèves et les membres du personnel de façon égale; • Augmenter la participation des élèves dans la culture, les programmes d'étude et la communauté de leur école locale, et réduire l'exclusion; • Réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves et non seulement à ceux ayant des limitations fonctionnelles et identifiés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux »; • Voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter; • Reconnaître que l'inclusion en éducation est un aspect de l'inclusion dans la société en général. | <ul style="list-style-type: none"> • Offrir aux élèves diverses possibilités sur le plan des langages; • Tenir compte des différentes préférences, habiletés et capacités des élèves dans leur apprentissage; • Répondre aux besoins de chacun des élèves afin de susciter leur engagement, sans les avantager ou les désavantager; • Susciter l'intérêt, éveiller la motivation; • Encourager l'autorégulation; • Utiliser de façon appropriée l'espace physique; • Recourir à une communauté d'apprentissage inscrite dans une perspective sociale (travail d'équipe); • Intégrer la technologie (ce qui, au contraire de l'interdire, peut contrer les distractions possibles). |

pour soutenir notre analyse des projets chorégraphiques. La corporéité s'incarne dans un système de liens, de forces, d'énergie et d'intensité, projetable par la danse (Bernard, 1995, 2002); elle caractérise la singularité de la personne, tandis que l'intercorporalité désigne, selon Delacroix (2013):

[...] un processus de corps à corps dans lequel le physique, l'émotionnel, le relationnel, l'historique, le mental, l'énergétique et le spirituel sont présents en simultanéité et circulent de l'un à l'autre dans un mouvement continu. La corporéité de l'un n'existe pas sans la corporéité de l'autre et les deux corporéités sont mises en mouvement et en interaction par ce principe de circularité, donnant tout son sens à cette phrase: « C'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des "choses" ». (p. 169)

Pour répondre à nos questions de recherche sur la prise en compte des visées inclusives en temps de pandémie, ce sont deux concepts qui éclaireront nos résultats.

3. Méthodologie

Cette recherche partenariale et multidisciplinaire menée en contexte pandémique est de type exploratoire et son devis méthodologique est qualitatif. Nous en décrivons le mode de recrutement des participant-e-s et les méthodes de production et d'analyse des données.

3.1. Recrutement des enseignant-e-s participant-e-s

À la suite d'une approbation d'expérimentation au CSS-DM autorisée en mars 2021, et avec le soutien étroit des conseiller-ère-s pédagogiques en arts, éducation et relations interculturelles, nous avons recruté des enseignant-e-s spécialisé-e-s dans les quatre disciplines artistiques afin de participer volontairement à des entretiens individuels et de groupes (Boutin, 2007). Pour ce faire, des affichettes électroniques ont été acheminées dans les écoles primaires et secondaires du CSSDM. Nous avons reçu 29 réponses à l'appel et sélectionné 16 participant-e-s selon les critères suivants: maintenir une certaine représentativité de chacun des niveaux scolaires et disciplines artistiques ce dont fait état le Tableau suivant:

3.2. Méthodes de production des données qualitatives

Pour répondre aux questions de recherche, la production des données s'est déroulée en trois temps, et ce, grâce à trois méthodes. La première méthode, mise en œuvre en avril 2021, a consisté en des entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée approximative d'une heure, menés par une assistante de recherche auprès de 16 enseignant-e-s participant-e-s. Compte tenu du contexte de pandémie, ils ont été réalisés par Zoom et enregistrés pour faciliter la transcription intégrale des propos des participant-e-s. Le guide d'entretien comprenait des questions portant sur

Tableau 2

Nombre de participant-e-s à la recherche, par discipline et ordre d'enseignement

| Discipline | Nombre | Ordre d'enseignement | Nombre total de participant-es |
|------------------------|--------|----------------------|--------------------------------|
| Art dramatique | | | 4 participant-es |
| | 3 | Primaire | |
| | 1 | Secondaire | |
| Arts plastiques | | | 5 participant-es |
| | 4 | Primaire | |
| | 1 | Secondaire | |
| Danse | | | 3 participant-es |
| | 1 | Primaire | |
| | 2 | Secondaire | |
| Musique | | | 4 participant-es |
| | 2 | Primaire | |
| | 2 | Secondaire | |
| Toutes les disciplines | | | 16 participant-es |

les représentations que se faisait la personne interviewée de la place de l'éducation artistique à l'école, des moyens utilisés pour favoriser l'inclusion scolaire et de la réussite éducative de tous les élèves en temps de pandémie, les obstacles et facilitateurs rencontrés, ainsi que des besoins actuels et futurs pour soutenir la pratique d'enseignement des arts.

Nous avons ensuite invité les 16 enseignant-e-s à participer à un entretien de groupe (Boutin, 2007) aussi appelé *focus group*, menés par quatre membres de l'équipe de recherche qui a eu lieu par Zoom en mai 2021. Afin que toutes et tous aient un temps de parole équitable, selon cette seconde méthode, nous avons formé deux sous-groupes. Nous avons demandé à chaque sous-groupe d'enseignant-e-s de décrire un projet artistique significatif réalisé pendant la pandémie et qui se voulait inclusif. Dans un troisième temps, une enseignante de danse a été interrogée de manière individuelle en mars 2023 afin d'étayer deux de ses projets présentés au terme de cet article.

3.3. Analyse des données d'entretiens

L'analyse des données s'est déroulée en deux étapes. Dans la première, l'agente et l'assistante de recherche ont procédé au codage des entretiens individuels et de

groupe avec l'aide du logiciel NVivo. Les thèmes dégagés de la première étape d'analyse ont été présentés à l'équipe de chercheur-e-s pour discussion permettant de raffiner l'identification des thèmes dégagés par codage. La deuxième étape a été consacrée à l'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2006) de six projets estimés inclusifs par les enseignant-e-s participant-e-s interrogé.es dans les groupes de discussion. Elle a également été réalisée par l'agente et l'assistante de recherche et présentée à l'équipe de chercheur-e-s pour poursuivre la thématisation. Par projets dits inclusifs réalisés en pandémie selon des durées variables, nous entendons des projets répondant aux indicateurs de l'éducation inclusive présentés précédemment dans le Tableau 1 (Booth et Ainscow, 2002; Belleau, 2015) et offrant des réponses éclairantes à la majorité des questions-repères suivantes :

1. Quel a été l'impact de la pandémie (défis/obstacles et opportunités) sur la réalisation des projets artistiques et sur l'enseignement des arts ?
2. Comment les projets en arts contribuent-ils à engager les élèves dans leurs apprentissages ?
3. Comment les projets en arts contribuent-ils au sentiment de confiance des élèves, tout comme à leur bien-être ?
4. Comment la collaboration se manifeste-t-elle dans la réalisation des projets ?

Deux autres questions permettent d'analyser les projets sous l'angle de l'éducation interculturelle critique, soit l'éducation antiraciste (Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Potvin et al., 2022):

1. En quoi les projets en art contribuent-ils à s'ouvrir à l'autre et à soutenir des relations interculturelles harmonieuses pour un mieux vivre-ensemble ?
2. Comment des projets en art offrent-ils un espace aux jeunes pour dénoncer les relations de pouvoir et le racisme systémique dans la société ?

4. Résultats

4.1. Pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de la pandémie : défis/obstacles et opportunités

Les entretiens individuels et de groupe menés avec les enseignant-e-s d'art ont révélé un ensemble de défis/obstacles auxquels ils et elles n'avaient jamais été confronté-e-s auparavant, notamment au regard d'un accès plus entravé aux différentes conditions et ressources nécessaires à un enseignement des arts de qualité en milieu scolaire. Grâce à une synthèse des propos thématiques des 16 enseignant-e-s participant-e-s, nous verrons que certaines opportunités ont été saisies leur permettant d'enrichir leurs interventions auprès des élèves. Ainsi, nous répondons au premier objectif de recherche en identifiant les pratiques pédagogiques dans une perspective inclusive mises en œuvre dans les cours d'art pendant la pandémie à partir des défis/obstacles rencontrés et des opportunités permettant de les contourner (1^{er} objectif de recherche). Les résultats font état d'enjeux partagés en temps de pandémie et prennent d'abord la forme de défis/obstacles thématiques selon des considérations pédagogiques et aussi en termes d'accès entravés aux ressources logistiques, culturelles et matérielles.

4.1.1. Défis/obstacles partagés par les enseignant-e-s participant-e-s

En termes pédagogiques, les enseignant-e-s d'arts, en particulier au niveau secondaire, ont constaté un haut taux d'absentéisme, d'anxiété et de désengagement chez plusieurs de leurs élèves, notamment en raison de l'alternance entre l'enseignement présentiel et distanciel. Cette alternance des modalités d'apprentissage a contribué à effriter la fréquence et la qualité des interactions entre tous les acteurs scolaires, ce à quoi s'ajoute le ralentissement global du rythme d'apprentissage, ce qui s'est avéré source de démotivation pour certain-e-s élèves manifestant plus d'auto-

nomie et, à l'inverse, plus facilitant pour d'autres ayant des besoins particuliers.

En termes de ressources logistiques, les enseignant-e-s d'art ont dit faire face à des embûches dans la réalisation de projets artistiques d'envergure, en particulier en raison de la modalité des groupes fermés qui a limité les échanges avec les élèves issus d'autres groupes-classes. Le nombre de projets a parfois diminué par rapport aux années pré-pandémiques et leur durée s'est vue écourtée ou au contraire allongée en raison des accès entravés aux ressources mises habituellement à leur disposition pour mener à terme les projets artistiques extraquotidiens. Dans ce même ordre de défis, les collaborations interdisciplinaires ou avec d'autres collègues en arts ont été freinées, diminuant ainsi les possibilités de mettre en œuvre des projets qui sortent des sentiers battus.

En termes de ressources culturelles, les enseignant-e-s d'art ont déclaré avoir eu un accès limité aux artistes inscrit-e-s au répertoire Culture-Éducation (programme *La culture à l'école*) dont la mission est de partager et de faire vivre aux élèves leur démarche de création ou d'interprétation. Ces artistes issu-e-s du milieu culturel sont d'important-e-s allié-e-s pédagogiques des enseignant-e-s d'art en milieu scolaire.

Enfin, en termes de ressources matérielles, les enseignant-e-s ont dû composer avec un accès limité aux instruments et au matériel artistique ainsi qu'aux locaux dédiés à l'enseignement des quatre disciplines artistiques. Ces entraves aux ressources matérielles et aux locaux spécialisés jugés trop exigus pour accueillir leurs groupes d'élèves habituels, en raison d'une distanciation sociale à respecter impérativement, ont impliqué un partage de nouveaux espaces, voire à un nomadisme peu adapté à la pratique des arts.

Si les enseignant-e-s participant-e-s ont identifié ces défis/obstacles ayant affecté au premier chef leur enseignement des arts, elles et ils ont su s'en servir comme leviers pédagogiques inclusifs pour s'adapter à un contexte éducatif inédit.

4.1.2. Opportunités pédagogiques dans une perspective inclusive

Les enseignant-e-s d'arts en milieu scolaire primaire et secondaire interrogé-e-s ont mentionné que la pandémie a également fait apparaître des aspects pédagogiques facilitateurs desquels ont découlé des pratiques pédagogiques

dans une perspective inclusive. Sans ces contraintes de nature sanitaire et les bouleversements sociaux qui y ont été associés, les pratiques d'enseignement des arts n'auraient pas pu se transformer de manière aussi créative et durable, au-delà de la période pandémique. La conjugaison des contraintes de la pandémie a permis d'accélérer le développement de certaines compétences professionnelles, en particulier sur les plans de la communication entre actrices et acteurs scolaires, de la technopédagogie et de l'évaluation des apprentissages artistiques.

Concernant la communication entre actrices et acteurs scolaires, les enseignant-e-s ont révélé avoir utilisé les réseaux sociaux pour augmenter la fréquence de leurs échanges virtuels avec leurs collègues enseignant-e-s d'art et d'autres disciplines, notamment via des groupes sur Facebook et autres plateformes favorisant le partage d'idées, de matériel pédagogique et de diverses ressources.

Sur le plan technopédagogique, le contexte pandémique a encouragé les enseignant-e-s à intégrer à leur enseignement des arts de nouveaux outils et applications technologiques leur permettant de créer des contenus pédagogiques inédits, à l'exemple de capsules vidéo réalisées par deux enseignantes de danse ayant pour objectif d'améliorer le « bien-être » global des élèves éprouvant de l'anxiété liée à la pandémie.

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages artistiques, le contexte pandémique a amené les enseignant-e-s à expérimenter de nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages pratiques en partageant les responsabilités de captation vidéo (quatre arts) ou audio (musique) des réalisations des élèves avec les élèves eux-mêmes ou encore avec les parents confinés à la maison. Dans l'alternance des modalités d'enseignement des arts, les enseignant-e-s des arts vivants (danse, théâtre et musique) ont aussi valorisé les situations d'apprentissage et d'évaluation liées à la création artistique et à l'appréciation d'œuvres davantage qu'à l'interprétation de séquences dansées, musicales ou d'extraits théâtraux.

Le contexte pandémique, bien que déstabilisant à divers degrés, a engendré une transformation des pratiques d'enseignement des arts découlant de contraintes imposées. À l'instar de l'une des 16 enseignant-e-s interrogé-e-s, qui révèle avoir, dans un entretien individuel, avoir imaginé et conçu des projets artistiques comme « des occasions de se réinventer au cœur de la pandémie ».

4.2. Deux exemples de projets de danse favorisant l'éducation inclusive en temps de pandémie

Les différents types de contraintes mis en évidence dans les résultats et les pratiques inclusives qui en ont découlées ont été perçus par les enseignant-e-s comme des opportunités pour créer autrement. Parmi les projets ayant été décrits lors des entretiens de sous-groupes que nous avons analysés, nous estimons pertinent de présenter deux projets de vidéodanses, réalisées par une même enseignante, visant à favoriser l'éducation inclusive en temps de pandémie (2^e objectif de recherche). Notre analyse montre que les composantes de ces projets chorégraphiques répondent aux questions repères 4-5-6. C'est toutefois au moyen d'un entretien individuel que nous avons pu recueillir plus de détails descriptifs sur ces projets et leur visée inclusive. Ils illustrent comment les corps contraints par les règles sanitaires ont été mobilisés pour rendre la danse accessible à tous dans une perspective interculturelle, antiraciste, et comment, en mobilisant des corporalités plurielles, ils permettent à tous de s'engager au regard d'enjeux sociétaux. En voici la description.

La 1^{re} vidéodanse, *Journée rose*, est née d'une collaboration entre une enseignante de danse et une technicienne en travail social responsable du comité contre la violence de l'école. L'objectif de la *Journée rose* est de faire bouger tous les membres de l'équipe-école et ses groupes de danse lors de la Journée internationale contre le harcèlement, la discrimination, l'homophobie, la transphobie et la transmisogynie à travers le monde. Ce projet est mis en œuvre grâce à des activités préparatoires de sensibilisation à l'inclusion organisées pour tous les membres de l'équipe-école. Pour atteindre l'objectif du projet, les organisatrices suscitent une adhésion de tous au *Jerusalem Challenge (Master KG)*, une vague *trend* des réseaux sociaux née en Afrique du Sud. Une fois la danse mémorisée, chaque personne, peu importe sa fonction dans l'école ou sa corporalité, se vêt de rose et adapte la danse à son environnement dans le respect des normes sanitaires. Ainsi, 350 personnes membres du personnel et élèves dansent pour dire non à l'intimidation et à la discrimination sous toutes ses formes et oui à la bienveillance, à l'empathie et à l'entraide. Cette vidéodanse a été présentée le 14 avril 2021.

La seconde vidéodanse, *Black Lives Matter #BLM-L'unité dans la diversité*, est née du désir de collaboration inter-écoles de deux enseignantes de danse afin de réaliser un projet sur le vivre-ensemble. À l'automne 2020, des

élèves de 4^e secondaire (15-16 ans) écrivent des slams en équipes qu'ils dansent à l'aide de mouvements symboliques. Des thèmes sensibles d'actualité se dégagent par la voix des élèves : droits de la personne, image corporelle, discrimination, *Black Lives Matter*, le meurtre de Georges Floyd et les revendications dans la NFL. À partir de ces slams, un appel est lancé à toutes les écoles secondaires du CSSDM offrant la danse pour s'unir afin de créer une vidéodanse inter-écoles dénonçant les injustices raciales. En janvier 2021, le projet débute en distanciel dans trois écoles secondaires par des activités d'appréciation et visionnements d'extraits de vidéos de danse, de l'écoute musicale et des discussions portant sur les thèmes abordés. Tous les élèves apprennent ensuite une séquence chorégraphique commune à interpréter, extraite du répertoire de la compagnie de danse britannique *Diversity*, sur la musique de DAX. Les jeunes rencontrent aussi l'artiste québécoise Sarahmée qui accepte que l'une de ses chansons (*Le cœur a ses raisons*) soit intégrée à la vidéodanse. Quatre propositions de création sont ensuite offertes aux jeunes, qui sont invités à y travailler en sous-groupes et à y intégrer des gestes symboliques porteurs de sens. S'ajoutent, comme autres moyens de dénonciation et d'affirmation, des mots brodés ou peints sur des masques sanitaires. Divers lieux extérieurs ont été choisis par les équipes pour filmer les créations de la vidéodanse, lancée lors de la Journée internationale de la danse le 29 avril 2021.

Comme nous le constaterons, chaque projet de nature artistique constitue une réponse à des défis pédagogiques particuliers que la pandémie a imposés au milieu scolaire.

5. Discussion

En plus d'avoir repéré dans les deux projets plusieurs indicateurs d'éducation inclusive et d'éducation antiraciste, nous observons l'émergence d'opportunités créatives qui, malgré le masque, a permis aux corps dans l'espace (*in situ*) de déjouer les pertes de repères spatio-temporels liés aux difficultés d'accès aux locaux spécialisés.

5.1. Journée rose : démocratie culturelle, inclusion et corporéité

Le projet *Journée rose* intègre un genre traditionnellement peu abordé du cursus scolaire, soit la culture populaire faisant ainsi écho au modèle de démocratie culturelle qui vise la participation active de tous les citoyens à la vie culturelle en prenant en compte les intérêts et les cultures au sens large des populations visées par le projet, tout en intégrant différentes esthétiques sans les hiérarchiser (La-

fortune, 2013, 2017). Le projet interroge non seulement la démarcation entre les genres artistiques, mais atténue les frontières hiérarchiques entre les différents acteurs du milieu scolaire (direction, personnel enseignant et non enseignant, élèves). En ce sens, il valorise tous les élèves et les membres du personnel de façon égale (Booth et Ainscow, 2002) ainsi que les diverses corporéités en plus de favoriser l'incorporalité (Bernard, 1995, 2002 ; Delacroix, 2013).

Le projet *Journée rose* se veut une occasion de rencontres autour d'un projet collectif rassembleur qui favorise l'inclusion et la démocratie culturelle (Genard, 2011 ; Lafortune, 2013). Il résonne avec le champ social de l'art « en s'appuyant sur une conception inclusive, participative et plurielle de la culture » (Lafortune et Racine, 2012, p. 12). Projet accessible et inclusif, il englobe toutes les formes de corporéité, peu importe l'apparence physique, l'âge ou les limitations fonctionnelles, et répond au plaisir de bouger au rythme de la chanson *Jersualema* sans être un virtuose de la danse, en donnant préséance au corps en interaction avec son environnement.

5.2. #BLM L'unité dans la diversité : intercorporalité, apprentissage interculturel et éducation antiraciste

Le projet pédagogique de création #BLM visant à dénoncer les injustices sociales a provoqué des rencontres entre des corps grâce aux interactions d'une pluralité de corporéités, lesquelles forment les identités qui différencient et singularisent les participant-e-s. Cela permet des relations diverses avec son propre corps, avec celui des autres et avec l'environnement scolaire. Une rencontre intersubjective des corps a eu lieu sous le signe de la notion phénoménologique d'intercorporalité, c'est-à-dire par « ce qui se passe de corps à corps, dans l'invisible d'abord, et qui cherche à se rendre visible à travers différentes manifestations qui affectent dans son corps et dans son état intérieur (Delacroix, 2011, p. 53).

Par ce projet, le partage intersubjectif s'est incarné et permet l'apprentissage interculturel. Comme Anttila (2020) le mentionne :

[...] les pédagogies incarnées cherchent à impliquer les apprenants, stimuler leurs sens, susciter des émotions, encourager les interactions sociales et les interactions avec l'environnement physique. Au travers de ce processus, les mouvements corporels, les expériences incarnées, les émotions [...] s'entremêlent. [...] C'est ainsi que les expériences personnelles et multisensorielles

gènèrent des expressions culturelles pouvant être partagées, [...] dans le contexte de l'apprentissage inter-culturel.⁵

Ce projet #BLM est très signifiant pour les élèves, car il émane d'eux, de leurs préoccupations, d'enjeux sociaux actuels auxquels elles, ils sont confrontés, de leur vécu, de leurs mots et de leurs corps. Les élèves deviennent ainsi agents de changement (Scott et al., 2020) au sein d'un projet qui leur donne un pouvoir d'agir pour contrer les inégalités (Potvin et Audet-Larochelle, 2016). On leur donne la possibilité d'avoir une voix, de dénoncer à travers mouvements et accessoires et ainsi, de faire partie du changement en prenant position. #BLM nous montre comment « l'art a cette capacité à produire des messages qui sont susceptibles d'avoir un impact social et politique » (Shields et al., 2020, p. 125), de contrer le racisme et la discrimination (gouv. du Québec, 2020), de faire une différence dans la vie des adolescent-e-s. Le projet de danse, et il pourrait en être de même dans les autres disciplines artistiques, contribue ainsi à l'éducation civique de ces jeunes qui ne font pas que subir le monde, mais participent à le construire.

Conclusion

Les deux projets artistiques de danse réalisés au secondaire que nous avons analysés et la discussion qui en découle montrent qu'ils ont pu être réalisés en transformant les défis/obstacles liés à la pandémie en occasions de créer, malgré les contraintes sanitaires et corporelles. Toutefois, notre analyse aurait pu être plus fine s'il avait été possible d'observer les enseignant-e-s sur le terrain pendant la réalisation des projets ou de recueillir la parole des jeunes et des membres du personnel qui y ont participé, de même que celle des familles. Néanmoins, l'analyse révèle que ces deux projets conçus en temps de pandémie placent le corps (Duval et al., 2013) et la danse au cœur d'un mouvement de mobilisation et de revendication pour une société plus inclusive en faisant de l'école secondaire un environnement ouvert, souple et équitable (Rousseau et al., 2015), en prônant de manière concrète les valeurs de l'éducation inclusive (Odier-Guedj et al., 2023).

La pandémie, nous l'avons vu, a mis la société et l'enseignement des disciplines artistiques à rude épreuve. Or, les avenues pédagogiques et artistiques explorées par les enseignantes mettent en lumière comment la danse, et plus largement toutes les disciplines artistiques, ont ce pouvoir d'entrecroiser les identités personnelles et collectives dans le cadre de projets rassembleurs et unificateurs (Booth et Aiscow, 2002). Quelles leçons tirer de ces expériences pour l'enseignement des disciplines artistiques dans le milieu scolaire? Ces projets ne sont-ils pas révélateurs de pistes prometteuses permettant aux arts, par leur spécificité, de contribuer au développement de toutes les potentialités des élèves, en remettant la création de sens au cœur de l'enseignement des arts au Québec?

⁵ <https://school-education.ec.europa.eu/mk/discover/viewpoints/embediment-interculturality-and-education>

Références

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Jorsen*, 7(1).
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec, CAPRES. Tiré du site du CAPRES: https://archives.quebec.ca/id/eprint/34/1/Dossier_CAPRES_CUA_2015.pdf
- Bernard, M. (1995). *Le Corps*. Éditions du Seuil.
- Bernard, M. (2002). Le pouvoir du sentir. *Enfances & Psy*, 20(4). <https://doi.org/10.3917/ep.020.0042>
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2022). E-learning during the covid-19 lockdown: An interview study with primary school music teachers in Italy. *International Journal of Music Education*, 41(2), 256–270.
<https://doi.org/10.1177/02557614221107190>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Un centre indépendant CEEI / Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions Nouvelles AMS.
- Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: The experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139–150.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488>
- Conseil supérieur de l'éducation CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Delacroix, J. (2011). Intercorporalité et aimance du thérapeute. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 28, 39–70.
<https://doi.org/10.3917/cges.028.0039>
- Delacroix, J.-M. (2013). L'intercorporalité, Intercorporality – A definition for the Gestalt dictionary in Brazil. *Revue Gestalt*, 1(43), 164–172.
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*. Érès.
<https://www.cairn.info/eprouver-le-corps--9782749249988.htm>
- Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (dir.). (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre : diversité de perspectives*. PUL.
- Ebersold, S. et Maugin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 21–36). Éditions de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés.
- Falvey, M. A. et Givner, C. C. (2005). Creating an inclusive school. In R. A. Villa et J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 1–26). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n1-rse04136/1054156ar/>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
<https://www.cairn.info/la-societe-inclusive-parlons-en--9782749234250.htm>
- Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Vers une formalisation des pratiques inclusives d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 11–25.
- Genard, J.-L. (2011). *Démocratisation de la culture et/ou démocratie culturelle : comment repenser aujourd'hui une politique de démocratisation de la culture ? Cinquante ans d'action publique en matière de culture au Québec*, 4 et 5 avril, Université de Montréal (article non publié).
https://www.academia.edu/9281056/Democratisation_de_la_culture_et_ou_democratie

- Gouvernement du Québec (2023). *Soutien au milieu scolaire 2023-2024 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2023-2024.pdf
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2).
<https://doi.org/10.4000/ripes.4661>
- Joseph, D., & Merrick, B. (2021). Australian music teachers' reflections and concerns during the pandemic: Resetting the use of technologies in 21st century classroom practice. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(2), 109–126.
<https://ojs.aut.ac.nz/teachers-work/article/view/325>
- Lafortune, J.-M. et Racine, D. (2012). Sources de la médiation culturelle, dans J.-M. Lafortune (dir.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 9–37). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, J.-M. (2013). De la démocratisation à la démocratie culturelle : dynamique contemporaine de la médiation culturelle au Québec. Dans L. Martin et P. Poirier (dir.), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles*, Territoires contemporains, 5.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01395368>
- Lafortune, J.-M. (2017). (Dé)politisation de la culture et transformation des modes d'intervention. Dans N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune et È. Lamoureux, (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 31–54). PUL.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter – European Journal of Disability Research, Revue Européenne de recherche sur le handicap*, 7(2).
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Li, Q., Li, Z., & Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the covid-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the Ifip Technical Committee on Education*, 26(6), 7635–7655.
- Odier-Guedj, D., Lefèvre, L. et Boisvert Hamelin, M. (2023). Valeurs et modalités de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française : une étude de portée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97, 133–155.
<https://doi.org/10.3917/nresi.097.0133>
- Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Raymond, C. et Charbonneau, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes. Dans *Recherches en danse*, 11.
<https://doi.org/10.4000/danse.5424>
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207–226.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspective. *Éducation et sociétés*, 1(33).
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Potvin, M. (2017). L'éducation anti-raciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 97–121.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2017-n3-ethiqueedufor03377/1042939ar.pdf>
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive. *Bulletin du CREAS*, 7, 9–22.
https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/7/04-CREAS_Bulletin_7_Edito-Potvin.pdf

Potvin, M. et Audet-Larochelle, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet, (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 110–127). Fides éducation.

Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste. Mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du webdocumentaire*. Observatoire sur la formation, la diversité et l'équité.

<https://drive.google.com/file/d/1uk971MZmHG83vTWZA7hT2znLbI0E4Nf/view?usp=sharing>

Rachédi, L. et Taïbi, B. (dir.). (2019). *L'intervention interculturelle* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5–48). Presses de l'Université du Québec.

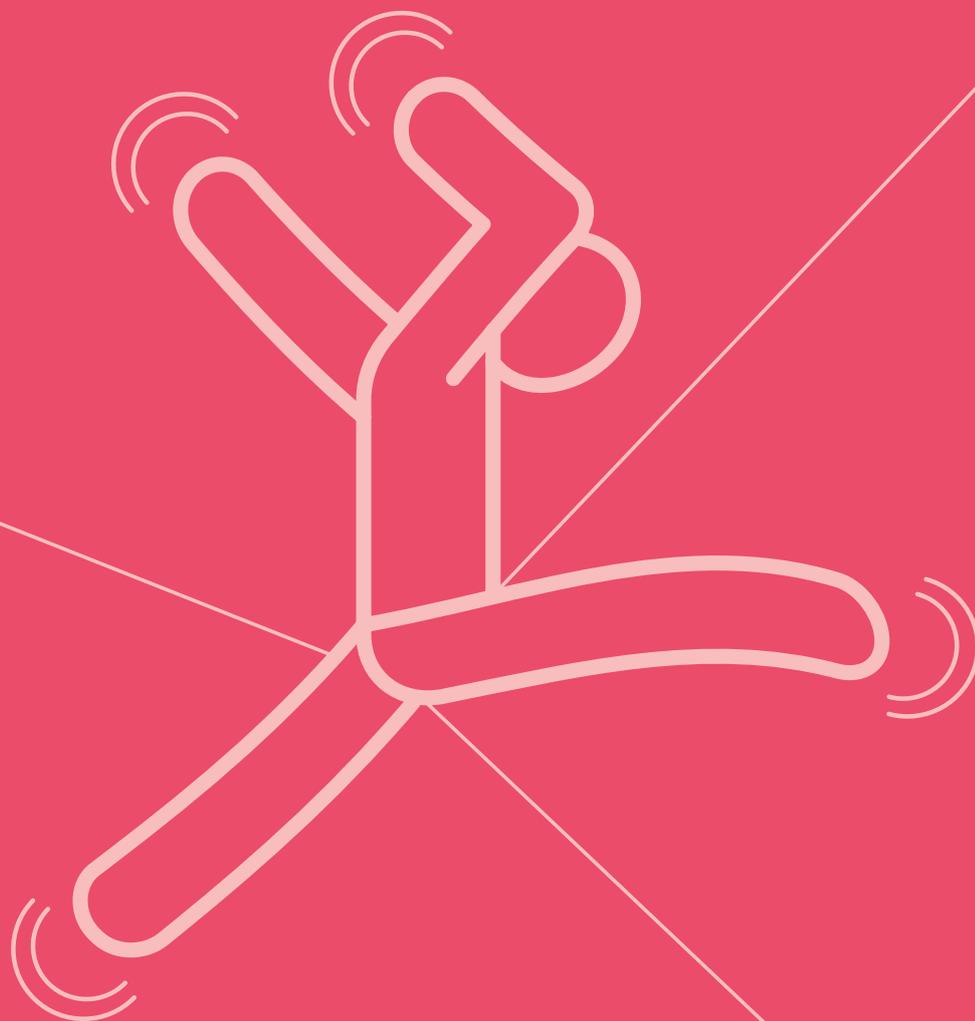
Shields, S. Scott, Fendler, R., & Henn, D. (2020). A vision of civically engaged art education: Teens as arts-based researchers. *Studies in Art Education*, 61(2), 123–141.

Snell, M. E., & Janney, R. (2005). *Collaborative teaming. Teachers' guide to inclusive practices* (2nd edition). Paul H. Brookes Publishing.

EXPLORATION DES NOTIONS DE CORPS ET D'IMMERSION DANS LES ENVIRONNEMENTS EN RÉALITÉ VIRTUELLE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

Martin **LALONDE**
Université du Québec à Montréal

Emma June **HUEBNER**
Université Concordia



**JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES**
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

EXPLORATION DES NOTIONS DE CORPS ET D'IMMERSION DANS LES ENVIRONNEMENTS EN RÉALITÉ VIRTUELLE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

Martin LALONDE

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0000-0002-4209-4522

Professeur agrégé au sein de l'unité d'éducation de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Il est affilié au Centre de recherche Figura sur les théories et les pratiques de l'imaginaire et au Centre d'études sur l'apprentissage et la performance. Ses intérêts de recherche touchent les technologies éducatives, la didactique, l'étude des curriculums en éducation artistique et les méthodologies de recherche multimodales.

Associate Professor in the Education Unit of the School of Visual and Media Arts at the Université du Québec à Montréal. He is affiliated with the Centre de recherche Figura sur les théories et les pratiques de l'imaginaire and the Centre d'études sur l'apprentissage et la performance. His research interests include educational technologies, didactics, the study of arts education curricula and multimodal research methodologies.

Emma June HUEBNER

Université Concordia

orcid.org/0000-0003-4921-3376

Doctorante en éducation artistique à l'Université Concordia, artiste multidisciplinaire et enseignante en arts médiatiques au secondaire. Dans le cadre de ses projets de recherches, elle s'intéresse autant à l'éducation muséale et aux nouvelles technologies qu'à la réalisation de films et aux pratiques artistiques numériques dans les écoles. Elle est affiliée au Centre de recherche Figura sur les théories et les pratiques de l'imaginaire et au Centre d'études sur l'apprentissage et la performance.

Doctoral student in art education at Concordia University, multidisciplinary artist and high school media arts teacher. As part of her research projects, she is as interested in museum education and new technologies as she is in filmmaking and digital art practices in schools. She is affiliated with the Centre de recherche Figura sur les théories et les pratiques de l'imaginaire and the Centre d'études sur l'apprentissage et la performance.

Résumé

La réalité virtuelle (RV) s'intègre depuis une dizaine d'années à la culture contemporaine. Le milieu éducatif est enthousiaste à intégrer la technologie (Lewis et al., 2021; Mukasheva et al., 2023), mais la complexité technique et le manque d'études empiriques rendent la tâche difficile (Annamalai et al., 2023). Le projet ma.réalité (Lalonde et al., 2022) réunit des chercheurs et éducateurs pour explorer son potentiel en éducation artistique. Cet article présente une exploration d'environnements immersifs produits par des élèves, en mettant l'accent sur les notions d'immersion, de corps, de présence et d'interactivité. Les résultats préliminaires démontrent comment un dispositif en RV ouvre des perspectives de création et d'appréciation inédites en éducation aux et avec les arts numériques, des perspectives qui poussent la réalisation artistique au-delà de l'objet ou de l'événement esthétique pour l'amener dans le domaine de l'expérientiel.

Mots-clés: réalité virtuelle, éducation artistique, immersion, corps, interactivité

Abstract

Virtual reality (VR) has been integrating into contemporary culture for about a decade. The educational sector is enthusiastic about adopting the technology, but technical complexity and a lack of empirical studies make the task challenging (Lewis et al., 2021). The ma.réalité project (Lalonde et al., 2022) brings together researchers and educators to explore its educational potential. This article presents an exploration of immersive environments created by students, with a focus on the concepts of immersivity, body, and interactivity. Preliminary results demonstrate how a VR device opens up original perspectives for creation and appreciation in the digital art classroom, perspectives that push art productions beyond the aesthetic object or event to bring it into the realm of the experiential.

Keywords: virtual reality, art education, interactivity, body, immersivity

Introduction

Les dix dernières années ont été marquées par la démocratisation des technologies de la réalité virtuelle (RV). Si des appareils comme les visiocasques stéréoscopiques ont été principalement utilisés au début par les amateurs de jeux vidéo, leur accessibilité a permis aux artistes et aux créateurs du monde de la culture et des communications de se les approprier et de développer de nouvelles formes de productions, aujourd'hui bien établies. L'émergence des arts immersifs ouvre de nouveaux territoires pour les créateurs, pour les amateurs et pour les éducateurs artistiques, mais leur complexité technique et les compétences professionnelles spécifiques nécessaires à leur production compliquent la situation (Ivanova et Watson, 2021). Les enseignants d'arts qui œuvrent auprès des adolescents sont à la recherche d'opportunités d'exploration et d'appropriation de ces nouveaux outils de création et d'appréciation afin de garder le rythme face aux pratiques communicationnelles et aux usages de divertissement des jeunes (Guan et al., 2021; Kim et al., 2022). Les chercheurs et les didacticiens sont d'un autre côté à la recherche d'opportunités pour explorer la nature de ces nouvelles technologies et leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage en art et dans le domaine de l'éducation aux médias. Le projet de recherche design *ma.réalité* poursuit l'objectif de répondre à ces besoins en permettant à des praticiens de l'éducation et des chercheurs de se pencher ensemble sur les potentiels de ces technologies dans le contexte de l'enseignement des arts. Cet article vise à contribuer aux réflexions sur la pertinence de cette technologie pour le domaine de l'éducation artistique en présentant un design pédagogique qui a été développé dans le projet *ma.réalité* et des réalisations effectuées par des élèves participants. Nous amorcerons le texte en présentant un très bref cadre conceptuel sur les notions de présence, d'interactivité, d'immersion et de corps dans l'art immersif dans le contexte d'un enseignement des arts mettant à profit la RV. Nous décrivons ensuite le projet *ma.réalité* et présenterons les principes méthodologiques sur lesquels il s'appuie. Nous détaillerons la séquence pédagogique qui a été produite et présenterons le profil des participants collaborateurs. Enfin, nous plongerons dans l'univers des réalisations des élèves en RV en décrivant des œuvres qui engagent le corps de manière inédite et qui ouvrent ainsi de nouvelles perspectives créatives et appréciatives en classe. Ce faisant, nous mettrons en exergue la manière dont les corps vivent l'expérience de ses créations en les reliant aux notions de présence, d'immersion et de corps. Cet article n'a pas la prétention d'élaborer une théorie de

l'éducation artistique sur et avec les arts immersifs, il vise plutôt à offrir un aperçu du potentiel des expériences qu'il ouvre dans la classe d'art et du rôle inédit du corps au sein de celles-ci.

1. Cadre conceptuel

1.1. Présence

Nilsson, Nordahl et Serafin (2016) indiquent que les définitions des concepts de corps, de présence et d'immersion varient d'un domaine à l'autre et surtout selon les situations expérientielles qui font l'objet des observations. Ces mêmes auteurs se réfèrent à la taxonomie de la présence de Lombard et Ditton (1997) qui définissent le concept de présence comme une illusion perceptuelle de non-médiation. D'autres auteurs comme Slater et al. (1994) ou Heeter (1992) définissent plus littéralement la présence comme le simple fait d'être physiquement dans un lieu ou dans une situation. Depuis les années 1990, les recherches sur le concept de présence sont souvent reliées aux champs d'études qui s'intéressent aux technologies de la RV (Gorisse, Christmann et Richir, 2018). En effet, lorsqu'on se penche sur l'expérience d'un dispositif technologique en réalité virtuelle, c'est le sentiment de présence que nous allons interroger, le sentiment d'être dans un lieu ou une situation donnée. L'*International Society for Presence Research* (ISPR) souligne à ce sujet qu'une personne peut ressentir un sentiment de présence en ayant recours aux technologies pour interagir avec un environnement ou une situation. Cependant, son esprit ou sa perception ne reconnaîtra pas nécessairement le fait que c'est la technologie qui permet ou façonne cette expérience. Le développement technologique de la RV semble en effet poursuivre l'objectif de graduellement devenir une technologie de plus en plus transparente. C'est-à-dire de permettre une médiation de l'expérience où la personne se sent totalement immergée dans une situation sans reconnaître consciemment le rôle de la technologie dans celle-ci. Slater écrivait déjà en 1999 que le sentiment de présence dépend de trois facteurs: le sentiment d'être là, la dominance de l'environnement virtuel sur l'environnement physique et le souvenir d'avoir vécu une expérience plutôt que d'avoir vu une image. Une grande variété de recherches vient également mettre en lumière comment d'autres variables, comme les aspects temporels, spatiaux, émotionnels et attentionnels influencent le sentiment de présence dans le contexte des expériences en réalité virtuelle. À titre d'exemple, selon la théorie de la présence de Biocca (2003), il est suggéré qu'un support contenant des événements narratifs,

des personnages ou des lieux – capables de susciter des réponses émotionnelles – pourraient réduire les risques qu'une personne perde son sentiment de présence en réalité virtuelle et que sa conscience de l'environnement réel externe prévale.

1.2. Immersion en RV

L'immersion, un concept fondamental à l'étude des expériences en RV se réfère à la sensation d'être véritablement présent dans un environnement différent de celui de notre réalité immédiate. Cette immersion se concrétise grâce à la mise en place d'un univers artificiel généré par ordinateur dans lequel des individus peuvent s'immerger complètement à l'aide d'un appareil comme un visiocasque stéréoscopique et haptique en RV. Comme l'ont souligné Peterson et al. en 2022, le degré d'immersion fluctue en fonction de la nature spécifique de l'expérience et des dispositifs technologiques employés. Les travaux de Slater (1994, 1999, 2003, 2018) ont également mis en lumière l'importance de l'immersion dans la création d'une expérience de RV authentique, soulignant la nécessité d'un environnement virtuel convaincant pour susciter une sensation de présence réaliste. Nilsson, Nordahl et Serafin (2016) ont effectué un important travail de synthèse sur le sujet en proposant une typologie des présences immersives qui catégorisent les types d'immersion selon des situations de base. On retrouve les catégories de : « a) l'immersion comme propriété d'un système utilisé pour présenter un monde virtuel; b) l'immersion comme réponse perceptuelle à un système; c) l'immersion en tant que réponse à un récit qui se déroule, aux personnages habitant le monde de l'histoire ou à la représentation du monde lui-même; et d) l'immersion comme réponse à des défis exigeant l'utilisation de son intellect ou de ses capacités sensorimotrices » (p. 110, trad. libre auteur). L'intérêt de cette typologie se situe dans le fait qu'elle permet de combiner ces différents types d'immersion dans l'étude d'une expérience donnée. Ainsi, comme c'est le cas dans la présente recherche et dans les expériences produites par les élèves participants, le sentiment de présence d'une expérience peut varier en fonction des types d'immersion qui sont mobilisés dans une expérience. Par exemple, une expérience peut à la fois immerger le spectateur dans le récit, mais elle peut également l'immerger par le réalisme des propriétés du système qui présente ce récit et par l'engagement du spectateur au sein de celui-ci. Une expérience qui combine ainsi de manière efficace plusieurs types d'immersion entraînera un fort sentiment de présence chez les spectateurs.

1.3. Interactivité

L'immersion au sein d'un environnement virtuel favorise une véritable incarnation, incitant l'utilisateur à interagir activement avec son contexte numérique. Cette interaction englobe un éventail d'actions de l'utilisateur, déclenchant ainsi des réponses virtuelles qui peuvent varier de réactions macroscopiques à des interactions plus minutieuses et microscopiques. Ce cycle dynamique d'action et de rétroaction contribue à attirer l'utilisateur plus profondément dans l'expérience virtuelle, renforçant ainsi l'engagement et la participation active. Selon Ryan (2006), l'interactivité peut être classée comme interne ou externe, et ontologique ou exploratoire, soulignant les différentes modalités par lesquelles les utilisateurs interagissent avec leur environnement virtuel. Parallèlement, selon les observations d'Acerra (2021) en éducation, l'interactivité peut être qualifiée de contraignante ou optionnelle, tout en étant explicitement requise ou implicitement encouragée, mettant en lumière la diversité des manières dont les utilisateurs peuvent s'engager avec le contenu virtuel. Cette prise de conscience de l'importance de l'interaction dans le processus d'apprentissage, soulignée également par Johnson-Glenburg en 2017 et 2018, contribue à façonner des environnements virtuels plus efficaces et engageants, favorisant ainsi une meilleure assimilation des connaissances et des compétences nécessaires à leur navigation et à leur compréhension.

1.4. L'expérience du corps dans l'art immersif

Pour Bernard et Andrieu (2015), l'immersion entraîne un phénomène complètement nouveau pour la création et l'appréciation de l'art et où la notion de corps est au centre du phénomène. Pour eux, les arts immersifs se définissent comme « une expérience interactive entre le corps, l'œuvre et l'environnement qui produisent ensemble une émergence d'images, de sensations et d'affects... » (p. 80). Dans un tel type d'expérience, l'artiste n'est plus orienté vers la production d'un événement esthétique, il manipule plutôt les conditions d'une expérience qui sera à l'origine de l'émergence de devenir possibles tant pour lui que pour les spectateurs qui feront l'expérience de sa proposition. L'espace et la temporalité de l'œuvre englobent littéralement le corps du spectateur et cette rencontre provoque en lui une émergence de nouveaux instants. « L'éveil dans le corps de sensations inédites vient modifier dans le cours et après l'expérience immersive et subconsciente la conscience de soi, des autres et de sa propre sensibilité » (p. 80). Nous relierons cette conception de l'art immersif aux concepts d'affect

et d'affection tels que décrits par Deleuze (1978) dans ses cours sur la philosophie de Spinoza. Nous concevons ainsi les arts immersifs comme pouvant avant tout être vécus par le corps. Les expériences interactives de l'art immersif occasionnent des rencontres, rencontres qui ont la capacité de faire osciller la capacité du corps en suscitant des images qui résonnent en lui pendant et après l'expérience. Le terme de spectateur étant inexact pour décrire une telle implication dans les dispositifs de l'art immersif, Bernard et Andrieu (2015) emploient le terme de spect-acteur, que nous utiliserons aussi, pour reconnaître le rôle actif qu'il est invité à prendre dans une expérience immersive en RV.

2. *ma.réalité* : la recherche

2.1. Méthodologie

Le projet de recherche *ma.réalité* s'appuie sur les principes méthodologiques de la recherche-design en éducation (RDE). Adoptée depuis le début des années 2000 dans le domaine de la recherche sur et avec les technologies éducatives (Class et Schneider, 2013; Wang et Hannafin, 2005), la RDE est une méthodologie pragmatique, ancrée, exploratoire et itérative qui cherche à participer à la théorisation de l'enseignement et de l'apprentissage dans des environnements médiatisés par de nouveaux dispositifs technologiques tout en générant des contributions pratiques pour les milieux professionnels (McKenney et Reeves, 2014). Dans la logique de la présente recherche-design, ce sont les changements ou les impacts provoqués par les dispositifs en RV dans les dynamiques de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage en art qui nous intéressent. Ainsi l'étude du processus itératif de conception, d'implantation et de raffinement d'une intervention nous permet de contribuer à l'exploration théorique des nouvelles perspectives éducatives ouvertes en éducation artistique par l'intégration de cette nouvelle technologie. Le présent article fait état de la toute première itération de l'étude, itération dans laquelle l'équipe de recherche a pu approcher de manière exploratoire les paramètres de l'expérience immersive en RV dans la classe d'art au secondaire.

2.2. Le projet

Le projet *ma.réalité* propose une recherche-design dans le domaine de la didactique et de l'étude des curriculums en enseignement des arts visuels et numériques. Le projet vise à long terme à apporter sa contribution à l'évolution de la théorisation des environnements d'apprentissage et d'enseignement qui sont influencés par les technologies des réalités étendues (XR), parmi les-

quelles la réalité virtuelle (RV) occupe une place centrale. Elle cherche à plus court terme par le biais de chacune de ses itérations à répondre à des besoins de praticiens de l'enseignement des arts et du multimédia qui désirent explorer le potentiel de cette technologie et qui cherchent à développer des contenus pédagogiques sur et avec les XR. Après un appel de participation à la recherche publié sur le forum en ligne d'une communauté de pratique en enseignement des arts, deux enseignants spécialistes en arts plastiques et multimédias ont manifesté leur intérêt à prendre part au projet à titre de participants. Ces deux enseignants ont manifesté leur intention de collaborer à la conception d'un programme d'activités pédagogiques utilisant différentes technologies en XR et à l'implantation de ce programme auprès de 2 à 3 de leurs groupes d'élèves de secondaire 3, 4 et 5. Deux itérations de conception, d'implantation et d'analyse du programme et des activités ont eu cours sur une période de 18 mois. Les processus collaboratifs de design et de recherche sur les terrains ont suivi les étapes suivantes :

1. *Identification des besoins des participants (élèves et enseignants)*

Développement des compétences en littératie numérique et en littératie médiatique multimodale des élèves, connaissances et savoir-faire enseignants en RV, composantes techniques de la RV, composantes didactiques de la RV.

2. *Conception collaborative d'un design pédagogique*

Création d'un prototype d'expérience immersive en RV, travaux de conception de la situation d'apprentissage, montage des ressources didactiques, établissement de la séquence pédagogique.

3. *Première implantation en classe de la proposition*

Implantation de la proposition pédagogique dans les différents groupes.

4. *Analyse et amélioration du fonctionnement de la proposition*

Retour analytique sur les données concernant le déroulement des activités en classe. Raffinement des ressources didactiques et de la séquence pédagogique.

5. *Deuxième implantation en classe*

Deuxième implantation de la proposition pédagogique dans différents groupes.

6. *Analyse et évaluation du design et des ressources*

Retour analytique sur les données concernant le déroulement des activités en classe. Raffinement des ressources didactiques et de la séquence pédagogique en vue de la mise en forme et de la production des documents de transfert des résultats pratiques.

7. Réinvestissement des principes de conception

Les enseignants participants conçoivent, réalisent et implantent un design pédagogique original s'appuyant sur les principes de conception développés dans la recherche.

Le caractère exploratoire de cette recherche dans le domaine de la didactique et de l'étude des curriculums a conduit l'équipe de recherche à examiner attentivement les données provenant du processus de conception des designs pédagogiques. Cette analyse vise à comprendre leur application concrète dans les cours avec les élèves, afin d'identifier les compétences numériques et artistiques qu'elles mobilisent. L'objectif est de soutenir les enseignants en arts qui souhaiteraient mettre en place un tel projet dans leurs classes. Ainsi, l'équipe a collecté les données suivantes :

- le journal de bord collectif en ligne qui faisait état du déroulement des séances de conception et du déroulement des cours ;
- les entretiens semi-dirigés d'introduction et de conclusion de chaque itération auprès des élèves participants et des enseignants ;
- les entretiens de groupes focalisés avec de petits groupes de 3 à 5 élèves pour l'analyse et l'appréciation de leurs productions ;
- les productions des élèves ;
- le matériel didactique, les prototypes technologiques ainsi que la documentation photographique et vidéo-graphique des activités sur le terrain.

Dans cet article, nous exposons un échantillon des résultats préliminaires obtenus sur l'un des deux sites de recherche, où l'enseignant a opté pour l'utilisation de la technologie de la réalité virtuelle. Ces résultats sont issus d'observations empiriques et ont un caractère exploratoire.

2.3. Le design pédagogique

Parmi les besoins identifiés chez les participants, le projet visait à soutenir l'enseignant dans son appropriation des outils en RV pour la création et l'appréciation d'œuvres immersives dans sa classe, c'est-à-dire une œuvre artistique qui tire parti d'un environnement numérique immersif, permettant à l'utilisateur d'interagir avec des mondes virtuels en trois dimensions. Le projet visait également à soutenir le développement de la compétence numérique des jeunes, plus spécifiquement la composante sémiotique de la compétence en littératie médiatique multimodale impliquant la compréhension et l'utilisation de divers modes

sémiotiques dans le contexte d'un support technologique particulier (Acerra et Lacelle, 2022). L'équipe de recherche a œuvré en soutien à l'enseignant participant dans les phases de conception et de réalisation de l'intervention et du matériel pédagogique. La proposition de création présentée aux élèves les invitait à mettre en forme en RV un univers immersif basé sur un récit d'anticipation dont ils étaient les auteurs. Les élèves étaient invités à décrire l'état du monde dans 1000 ans à la suite d'un bouleversement planétaire majeur. Le projet s'est déroulé sur une période de 3 mois pour un total de 16 à 20 périodes de travail de 75 minutes pour les élèves. Chacune des étapes de la séquence pédagogique suivante représentait une activité indépendante qui était plus tard intégrée au projet de monde immersif en RV.

- a. *Écriture d'un récit d'anticipation de 250 mots*
- b. *Création d'un scénarimage décrivant visuellement l'atmosphère du monde de leur récit*
Utilisation du logiciel PowerPoint pour présenter des images téléchargées comme sources d'inspiration.
- c. *Création d'un paysage sonore appuyant l'ambiance dépeinte dans le scénarimage*
Utilisation du logiciel Garageband, de ses instruments virtuels et échantillons sonores.
- d. *Modélisation tridimensionnelle d'un élément technologique du récit (un robot ou un vaisseau spatial)*
Utilisation du programme en ligne Tinkercad.
- e. *Assemblage du monde immersif*
Intégration des contenus médiatiques des étapes b à d dans l'expérience en RV à l'aide du logiciel Cospaces.
- f. *Programmation des paramètres de navigation et d'interactivité de l'expérience*
Utilisation des visiocasques Meta Quest II pour les tests d'expérience et le prévisionnement.
- g. *Appréciation critique des expériences entre les élèves participants*
Utilisation des visiocasques et de la fonction de mise en miroir pour un affichage sur projecteur en temps réel.

Dans la section suivante, nous exposons des observations empiriques décrivant les mondes créés par les élèves ainsi que la logique de fonctionnement de ces réalisations, c'est-à-dire le type d'expérience proposé à l'utilisateur. Cela met en lumière les différentes expériences que les élèves ont été capables de créer à partir de la proposition de départ. Nous mettons l'accent sur ces observations qui portent sur la nature des expériences immersives, en mettant de côté les données et résultats relatifs aux compo-

santes didactiques du projet. Ces résultats préliminaires ne théorisent pas l'immersion en RV dans un cadre scolaire, ils décrivent plutôt le caractère inédit des expériences, donnant ainsi un premier aperçu des nouveaux territoires de création et d'appréciation pour la classe d'art au secondaire.

3. Résultats : corporéité de l'expérience immersive en RV

L'analyse présentée ici se concentre sur le rôle central du corps et de ses interactions dans les expériences immersives en RV créées par les élèves. Les réalisations élaborées par ces derniers ont été spécifiquement conçues pour permettre une exploration spatiale des environnements virtuels et des interactions avec divers types d'objets numériques interactifs qui y sont intégrés. Ces réalisations se caractérisent par une interactivité tantôt exploratoire, tantôt ludique, mais la plupart du temps essentielle à la navigation dans l'expérience et à la compréhension du sens ou du propos de l'œuvre (Acerra, 2021; Ryan, 2006).

Les prochains paragraphes présentent un échantillon des différents types de mondes immersifs créés par les élèves. Nous avons sélectionné des expériences qui engagent le corps de façon singulière et qui présentent des perspectives de création et d'appréciation inédites pour la discipline de l'éducation artistique. Ces perspectives vont

au-delà du fait de proposer de nouveaux outils, modes ou techniques de création numérique. De par la nature immersive et expérientielle du dispositif technologique en RV, ces perspectives suggèrent de nouvelles manières d'être, de créer et d'appréhender l'expérience esthétique. Nous décrivons dans les prochains paragraphes en quoi les paramètres des œuvres présentées suggèrent des postures originales pour l'enseignement et l'apprentissage dans la classe en arts visuels et numériques. Chaque section présente une image d'une capture d'écran issue d'une mise en miroir de l'expérience immersive. Il est important de noter à ce sujet que ces données visuelles statiques et en deux dimensions, bien que fidèles à l'apparence du moment capturé dans l'expérience, sont loin de restituer pleinement la fluidité de l'expérience immersive réalisée à l'aide du visiocasque en RV.

3.1. Expériences contemplatives

Le premier type de monde réalisé par les élèves se caractérise par la création d'atmosphères visuelles, sonores et spatiales singulières. Au sein de ces environnements, les déplacements sont facultatifs. Les spect-acteurs peuvent vivre l'expérience depuis un point fixe de l'environnement virtuel à partir duquel ils ont le loisir de regarder tout autour d'eux en étant assis ou debout. Cette expérience est techniquement simple à mettre en œuvre, car elle peut se dérouler dans un espace restreint, voire une petite pièce. En d'autres termes, l'utilisateur n'a pas be-

Figure 1

Le monde lunaire de l'expérience « OK »

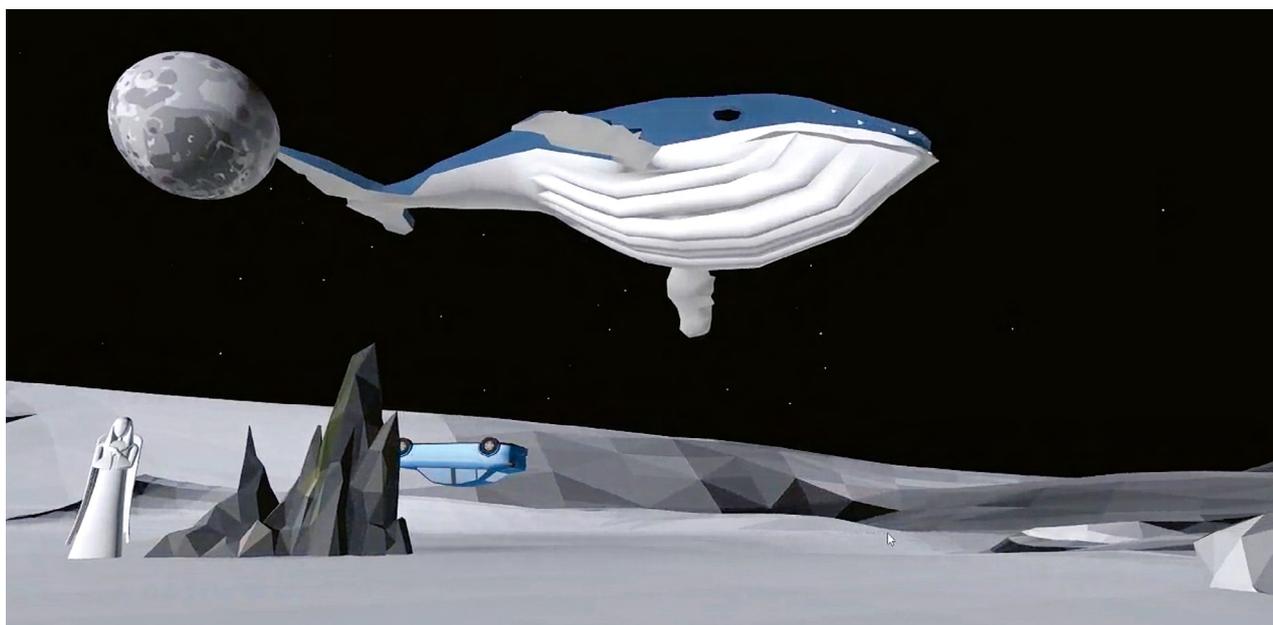


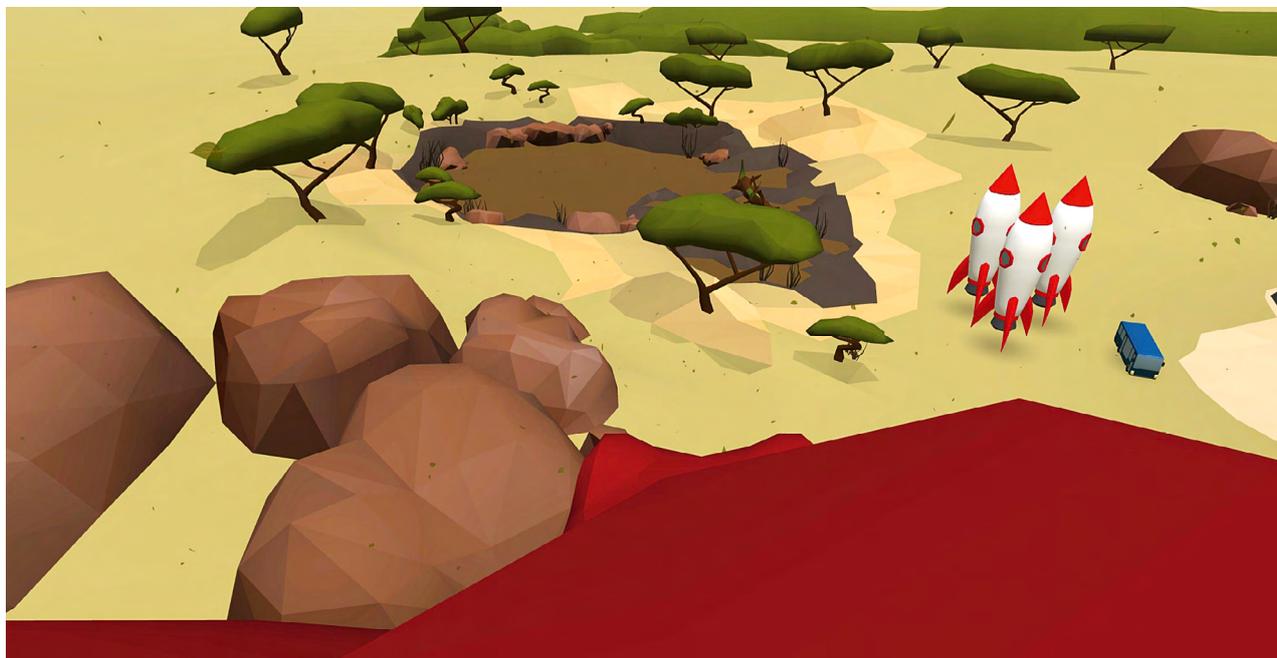
Figure 2*Expérience invitante à la déambulation*

soin d'un vaste espace pour se déplacer et pourrait même vivre l'expérience en étant assis. C'est un type d'expérience défini en anglais par l'expression *roomscale*, c'est-à-dire à l'échelle d'une petite pièce. Par exemple, dans le monde intitulé *OK*, le spect-acteur se retrouve au milieu d'un paysage lunaire (voir Figure 1). Autour de lui, des balles nagent lentement dans l'espace tandis que des voitures circulent à l'envers au-dessus de lui. Le spect-acteur peut se retourner sur lui-même pour contempler la scène qui a cours tout autour. Cet espace propose une expérience contemplative dépourvue d'interactions. Bien que le spect-acteur ait toujours la possibilité de se déplacer pour explorer cet univers plus en profondeur, aucun élément du récit n'échappe à ses observations en demeurant au point d'origine. Ainsi, cette proposition met l'accent sur la contemplation des phénomènes surréalistes présentés dans la scène.

3.2. Expériences déambulatoires

Les expériences déambulatoires, à la différence des expériences contemplatives, se définissent par la nécessité de se déplacer dans l'environnement pour comprendre et activer le récit. Ces univers présentent des environnements dans lesquels on doit se déplacer. Ils comprennent des portails, des passages, des opportunités d'entrer dans des espaces clos ou de passer dans d'autres univers, ce

qui occasionne des changements complets d'environnements. Dans l'un des mondes créés par les élèves, le spect-acteur se retrouve dans une scène où il fait face à des maisons empilées, des appartements penchés les uns sur les autres et où un arc-en-ciel est visible au loin (voir Figure 2). Dans cette expérience, l'élève a choisi d'incorporer des personnages dans certains endroits de l'environnement. Pour le spect-acteur, la possibilité de déambuler dans ce monde s'accompagne de la liberté d'approcher les maisons de plus près, voire d'entrer à l'intérieur, et d'être parfois surpris par la présence d'une personne qui bouge, qui parle ou qui nous transmet un message écrit dans un phylactère. Certains de ces personnages sont programmés pour interagir. Ils disent une phrase pour donner des informations sur le monde ou apporter des indices au récit. On peut parfois cliquer dessus pour qu'ils effectuent un mouvement ou un déplacement ou pour activer une fonction comme un changement de lieu ou de scène. Cela offre une certaine proximité aux spect-acteurs avec des objets numériques interactifs à l'image d'une personne ou d'une forme de vie quelconque. Les deux attributs que sont le déplacement physique dans un environnement virtuel et l'interaction avec des objets numériques qu'on peut approcher physiquement transforment la nature du rapport d'appréciation et de création avec des objets numériques dans une création.

Figure 3*Vue à partir du dos d'un dragon volant*

3.3. **Expérience du passager**

Ensuite, plusieurs élèves ont élaboré des mondes immersifs où le spect-acteur est le passager d'un élément programmé pour se déplacer dans l'environnement de l'œuvre. Dans ces expériences, on peut être passager à bord de divers moyens de transport comme un véhicule terrestre ou un vaisseau spatial. On peut également faire une promenade à dos de dinosaure ou effectuer un vol à dos de dragon (voir Figure 3). La création de ces expériences a nécessité une programmation méticuleuse de la part des élèves. Par exemple, celle du dragon volant provoquait instantanément des sensations de nausée et d'étourdissement chez le spect-acteur. En testant elle-même son expérience, l'élève a constaté que le vol était trop rapide et trop turbulent. Elle a donc ajusté les paramètres de vitesse pour permettre à l'utilisateur de vivre le vol à dos de dragon de manière plus confortable. Cette situation démontre comment une expérience en RV peut rapidement provoquer les symptômes de la cybercinétose, phénomène caractérisé entre autres par des effets physiologiques tels que la nausée, l'étourdissement et des maux de tête. Une telle expérience peut ainsi être comparée aux sensations d'un véritable déplacement physique où un passager a l'impression d'aller vite, de tomber, de vivre des vertiges, etc. Ce phénomène démontre le potentiel de cette technologie à produire des expériences artistiques physiquement engageantes, même perturbantes, pour les usagers. Dans

le cas du présent projet, certains élèves participants se sont concentrés sur cet aspect particulier en créant des expériences qui avaient pour but de faire vivre des sensations fortes à leurs collègues lors des séances d'appréciation.

3.4. **L'état engendré (les affects) par l'ambiance du lieu**

L'impact engendré sur l'état du corps par l'ambiance du lieu constitue un aspect captivant exploré par certains élèves à travers la création de mondes virtuels. Ces environnements ont été conçus de manière à avoir des effets sur l'état psychologique et émotionnel des spect-acteurs, ainsi que leur capacité à prendre des actions et à réagir, comme l'ont noté les assistants de recherche lors de l'analyse des œuvres (voir Figure 4). Des exemples concrets de mondes virtuels générant des affects tant positifs que négatifs sur le corps sont variés, allant d'ambiances menaçantes et oppressantes à des atmosphères agréables, calmantes, ou rassurantes. On pouvait passer dans certaines expériences du sentiment de captivité d'un épais smog urbain au sentiment de liberté et de bien-être d'une forêt luxuriante. Ce type d'expérience démontre comment l'utilisation de procédés relativement simples (couleur et translucidité de l'atmosphère, particules en suspension dans l'air, musique oppressante) peut impacter directement l'état physique du spectateur en suggérant des situations qui affectent positivement ou négativement l'état de son corps.

Figure 4*L'atmosphère oppressante de « Monde rouge »*

3.5. Capacités surhumaines

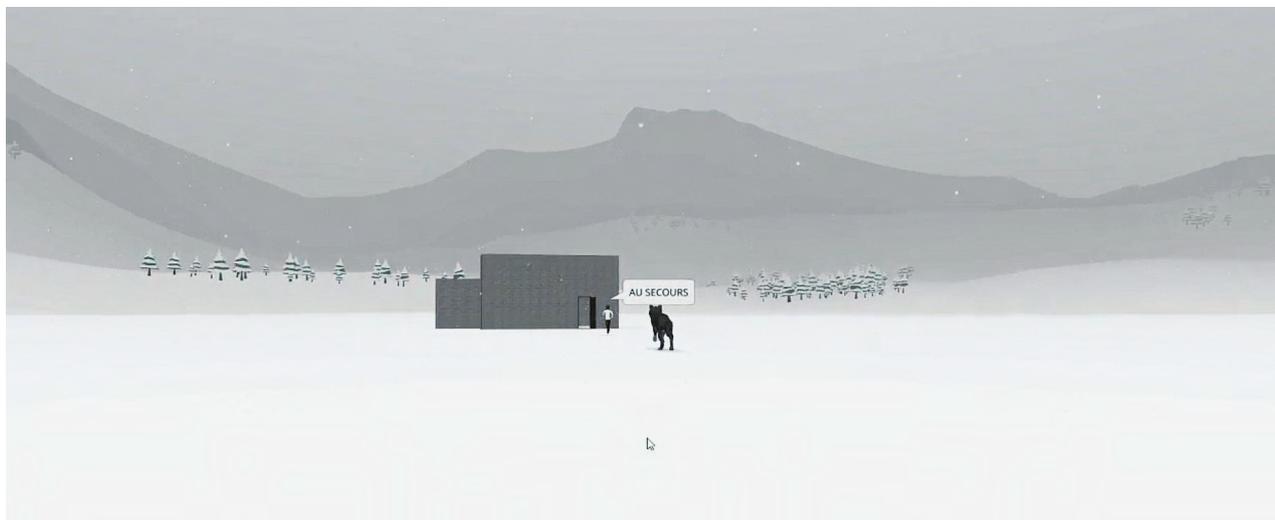
Les élèves ont également exploré l'angle plus fantastique des capacités surhumaines du corps en proposant des situations qui ne sont pas soumises aux contraintes physiques de la réalité. Par exemple, dans certains mondes virtuels, les spect-acteurs se voient dotés d'aptitudes surhumaines, de pouvoirs magiques ou de capacités technologiques extraordinaires. Les élèves ont envisagé des

mondes aquatiques où les spect-acteurs peuvent plonger et explorer les profondeurs sous-marines ainsi que des mondes spatiaux où les spect-acteurs peuvent évoluer en apesanteur parmi des corps célestes ou des entités technologiques (voir Figure 5). Cette conception élargie de l'expérience immersive fait fi des limitations physiques du corps humain en permettant aux spect-acteurs de se projeter d'un point de vue expérientiel dans des environne-

Figure 5*L'univers sous-marin «Chaotiqua»*

Figure 6

Poursuivi par un loup, un homme fuit en criant vers une demeure dans un paysage hivernal



ments qui ne seraient pas accessibles normalement. Ainsi, la réalité virtuelle devient un terrain fertile pour l'exploration des possibilités du corps, de ses capacités et de son développement, transcendant les limites du réalisme pour littéralement vivre des propositions fictives.

3.6. Témoin d'une scène tragique

Dans d'autres univers virtuels, les élèves ont placé le corps de l'utilisateur au cœur d'une mise en scène tragique. Ces situations ont exploré des situations humaines chargées d'un point de vue émotionnel. On se retrouvait par exemple confronté à la présence d'un mort entouré de

ses proches endeuillés, à la présence d'enfants blessés ou de personnes âgées en situation de handicap ou de vulnérabilité. Même s'il s'agit de corps à l'aspect peu réaliste comme on peut l'observer sur les figures, l'immersion de la réalité virtuelle et plus spécifiquement le fait d'être dans la situation en présence de ces corps en souffrance permettent aux élèves de «vivre» cette perspective et ainsi de comprendre et de ressentir de l'empathie pour les expériences des autres. Par exemple, dans une œuvre, nous sommes témoins de loin d'un personnage qui court à travers un paysage hivernal désertique pour atteindre une maison (voir Figure 6). Lorsque ce personnage entre dans

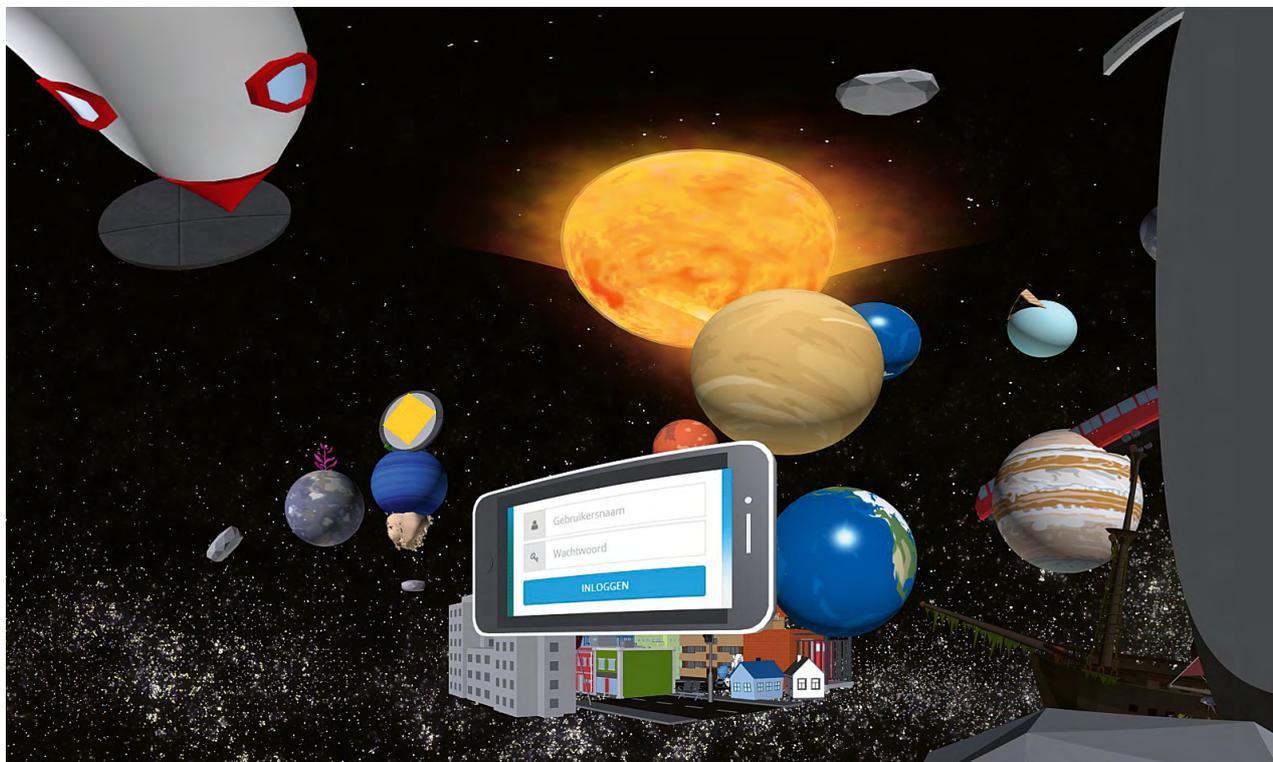
Figure 7

Le spect-acteur se retrouve à proximité du personnage exploré à la scène suivante



Figure 8

Les planètes dans l'œuvre intitulée « Monde down stare »



la maison, la scène change et on se retrouve en un instant avec lui dans une petite pièce où des corps inertes gisent autour d'un sapin de Noël (voir Figure 7). Cette scène provoque une réaction émotionnelle forte chez le spect-acteur qui se retrouve à proximité des corps gisants et du robot menaçant, comme l'ont noté les assistants de recherche lors de l'analyse de l'œuvre.

3.7. Échelle

Enfin, les élèves ont conçu des mondes jouant sur le principe d'échelle, exploitant ainsi la capacité de la réalité virtuelle à transformer la perception du spectateur vis-à-vis des éléments de son environnement. La plupart des projets qui exploitaient cette approche ont proposé des mondes où le corps est agrandi. Par exemple, le spect-acteur peut avoir la taille d'un géant qui surplombe une ville dans laquelle s'enfuient les habitants à son arrivée ou dans une autre situation, il peut être à l'échelle d'un système solaire et peut se déplacer autour des planètes qui ont pour lui la taille d'un ballon (voir Figure 8). Ce changement d'échelle transforme l'expérience des espaces et le sentiment de contrôle sur les différents types de situation qui peuvent y avoir cours. Le fait d'avoir une grande taille peut par exemple renforcer le sentiment de puissance et de

contrôle tandis que le fait d'être miniaturisé peut entraîner l'effet contraire dépendamment des situations dépeintes dans l'expérience. Ces changements peuvent être utilisés pour reconfigurer le rapport à certaines expériences de la réalité quotidienne ou pour permettre une exploration spatiale de notions, de représentations ou d'objets numériques quelconques. Encore une fois ici, c'est le fait que le spect-acteur puisse faire l'expérience corporelle et spatiale de ces éléments qui transforment en profondeur le cadre d'appréciation et de création.

Conclusion

Cette exploration des résultats préliminaires du projet *ma.réalité* offre un aperçu des différentes implications du corps dans des expériences artistiques en RV produites dans le cadre d'un cours en art et multimédia au secondaire. Les élèves ont créé des situations en RV dans lesquelles on pouvait identifier plusieurs types d'immersion catégorisés par Nilsson et al. (2016). Si la totalité des expériences produites par les élèves s'est inscrite par défaut dans les deux premiers types d'immersion qu'ils identifient, soit l'immersion provoquée par la propriété du système en RV en lui-même et l'immersion perceptuelle et sensorielle reliée au fait d'être immergé dans un environnement artificiel interac-

tif où les sens auditif, visuel, proprioceptif et haptique sont sollicités, certaines réalisations sont allées au-delà de ces premiers niveaux d'immersion en suscitant également une immersion dans le récit, ou une immersion narrative pour reprendre les termes de Nilsson et al. (2016). Certaines réalisations comme *Chaotica* ou *Monde down-stare* ont suscité l'immersion imaginaire en proposant des récits à la vision du monde surréaliste où les spect-acteurs pouvaient s'immerger dans le rêve de disposer de capacités extraordinaires ou d'explorer des univers fantastiques. Dans la même catégorie des immersions narratives, d'autres expériences ont provoqué une immersion psychologique (*Monde rouge*) et une immersion émotionnelle (*le cauchemar de Noël*). D'autres réalisations ont sollicité le quatrième niveau d'immersion identifié par Nilsson et al. (2016), soit celui de l'immersion entraînant un engagement pour trouver des solutions à des défis. Des expériences comme *Monde down-stare* ou d'autres que nous n'avons pas présentées dans cet article et qui proposaient des épreuves s'apparentant aux univers des jeux vidéo (sauts sur des plateformes flottantes, fuites de menaces immédiates ou recherche de passages pour passer à la scène suivante) ont suscité l'immersion basée sur le défi (*challenge-based immersion*) en provoquant un engagement mental des spect-acteurs pour résoudre des défis requérant des capacités motrices ou réflexives.

En bref, les différentes expériences produites durant ces premières itérations du projet *ma.réalité* ont permis aux élèves spect-acteurs de s'immerger dans les propriétés du système, dans le récit, dans les interactions avec les entités numériques ou dans leur navigation au sein de ces espaces. Qu'il s'agisse des expériences contemplatives, déambulatoires, de celles d'être un passager, de celles qui affectent ou donnent des capacités surhumaines, de celles qui jouent sur l'échelle ou qui nous confrontent à des situations humaines, ces réalisations d'élèves démontrent que la RV ouvre de nouveaux territoires de création et d'appréciation pour l'enseignement des arts, des territoires qui vont parfois au-delà de « l'événement esthétique » (Bernard et Andrieu, 2015) et qui élimine la distance entre l'œuvre et spectateur. Ici les élèves peuvent créer des expériences, des instants où le contact du spect-acteur à l'œuvre entraîne pour lui « une conscience de soi, des autres et de sa propre sensibilité » (p. 80). Les résultats exploratoires préliminaires de ces travaux démontrent qu'à travers un dispositif en RV, les arts numériques sortent en effet de l'écran « pour se jeter sur le corps » (p. 78) des élèves, qu'ils se spatialisent, qu'ils deviennent des lieux, des espaces expérientiels où s'articulent des dialogues entre l'artiste et le spect-acteur et entre les spect-acteurs et leurs imaginaires.

Le projet *ma.réalité* a mis en perspective le potentiel des arts immersifs en RV de proposer des avenues de création et d'appréciation encore inédites pour l'enseignement des arts. Une analyse de la séquence didactique démontre toutefois qu'il y a de nombreuses exigences à prendre en compte dans la conception et la tenue de la proposition pédagogique. La complexité des aspects techniques de cette technologie qui comprend entre autres la gestion des appareils, du réseau et des logiciels de même que la diversité des modes médiatiques mobilisés dans une création représentent des conditions face auxquelles peu d'enseignants spécialistes sont outillés pour conduire efficacement une telle activité. La présente contribution démontre la nécessité de poursuivre ces trajectoires de recherche afin de soutenir les praticiens face au renouvellement constant des outils et moyens de création en arts numériques et afin de comprendre comment ces nouveaux dispositifs transforment le rôle de la discipline au sein des écoles et des programmes de formation.

Références

- Acerra, E. (2021, 22 avril). Fiche concept sur l'Interactivité. *Lab-yrinthe*. <https://lab-yrinthe.ca/education/interactive>
- Acerra, E. et Lacelle, N. (2022). Compétences en #LMM. *Lab-yrinthe*. <https://lab-yrinthe.ca/education/competences-Imm>
- Annamalai, N., Uthayakumaran, A., & Zyoud, S. H. (2023). High school teachers' perception of AR and VR in English language teaching and learning activities: A developing country perspective. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3117–3143. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11275-2>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1). https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bernard, A. et Andrieu, B. (2015). Les arts immersifs comme émergence spatiale du sensible. *Corps*, 13(1). <https://doi.org/10.3917/corp1.013.0075>
- Biocca, F. (2003, May). *Can we resolve the book, the physical reality, and the dream state problems? From the two-pole to a three-pole model of shifts in presence* [Paper presentation]. EU Future and Emerging Technologies, Presence Initiative Meeting, Venice, Italy.
- Gorisse, G., Christmann, O. et Richir, S. (2018). De la présence à l'incarnation : proposition d'un méta-modèle pour la réalité virtuelle. *Interfaces numériques*, 7(1), 94–114.
- Guan, J.-Q., Wang, L.-H., Chen, Q., Jin, K., & Hwang, G.-J. (2023). Effects of a virtual reality-based pottery making approach on junior high school students' creativity and learning engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2016–2032. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1871631>
- Heeter C. (1992). « Being there: The subjective experience of presence ». *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 1(2), 262–271.
- Ivanova, V., & Watson, K. (2021). *Future art ecosystems: Art X metaverse* (Vol. 2). Serpentine Galleries. Futureartecosystems.org
- Kim, H., So, H.-J., & Park, J.-Y. (2022). Examining the effect of socially engaged art education with virtual reality on creative problem solving. *Educational Technology & Society*, 25(2), 117–129. <https://www.jstor.org/stable/48660128>
- Lalonde, M., Blanchette, K., Wuyckens, G., Huebner, E. J. et Meilleur, B. (2023). La création de récits d'anticipation en réalité virtuelle pour le développement de la compétence numérique et de la compétence en littératie médiatique multimodale des élèves au secondaire. *Médiations et médiatisations*, 15, 123–140. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.346>
- Lewis, F., Plante, P. et Lemire, D. (2021). Pertinence, efficacité et principes pédagogiques de la réalité virtuelle et augmentée en contexte scolaire : une revue de littérature. *Médiations et médiatisations*, 5, 11–27.
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all : The concept of presence. *Journal of computer-mediated communication*, 3(2), JCMC321. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x>
- Mc Kenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 131–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Mukasheva, M., Kornilov, I., Beisembayev, G., Soroko, N., Sarsimbayeva, S., & Omirzakova, A. (2023). Contextual structure as an approach to the study of virtual reality learning environment. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2165788>
- Nilsson, N. C., Nordahl, R., & Serafin, S. (2016). Immersion revisited: A review of existing definitions of immersion and their relation to different theories of presence. *Human Technology*, 12(2), 108–134.
- Ryan, M.-L. (2006). *Avatars of story*. University of Minnesota Press.
- Slater, M. (2003). A note on presence terminology. *Presence-Connect*, 3(3).

Slater, M. (2018). Immersion and the illusion of presence in virtual reality. *British Journal of Psychology*, 109(3).

<https://doi.org/10.1111/bjop.12305>

Slater M. (1999). Measuring presence: A response to the Witmer and Singer presence questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 8(5), 560–565.

Slater M., Usoh M., & Steed A. (1994). Depth of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 3(2), 130–144.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.