



HAL
open science

Accompagnement d'animateurs et de jeunes yézidis par la “ biographie artistique ” en Irak, vers une ingénierie didactique coopérative

Albane Buriel, Monique Loquet, Sylvie Morais

► To cite this version:

Albane Buriel, Monique Loquet, Sylvie Morais. Accompagnement d'animateurs et de jeunes yézidis par la “ biographie artistique ” en Irak, vers une ingénierie didactique coopérative. 5, 2021, 2^o Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD 2021), 29 et 30 juin 2021. hal-03368380

HAL Id: hal-03368380

<https://hal.science/hal-03368380>

Submitted on 6 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Accompagnement d'animateurs et de jeunes yézidis par la « biographie artistique » en Irak, vers une ingénierie didactique coopérative

Albane Buriel

CREAD EA 3875

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC, Canada)

Monique Loquet

CREAD EA 3875

Université de Rennes

Sylvie Morais

Collectif de recherche en arts (CREA)

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC, Canada)

Résumé :

La communauté Yézidie vivant au Nord de l'Irak a connu un génocide en août 2014 par le groupe État-islamique. La minorité ethnique victime de nombreuses violences extrême peine à retrouver ses terres natales. Nombreuses sont les personnes aujourd'hui traumatisées vivant dans les camps de déplacés au Kurdistan irakien. Des programmes d'animation socioculturels ont pour but de répondre aux besoins par la conduite d'activités artistiques favorisant la résilience et l'empowerment des jeunes. Pour autant, les réponses pédagogiques utilisant les pratiques artistiques ne semblent pas porter de résultats satisfaisants. Ces réponses peuvent être modifiées par la pratique de la "biographie artistique" et deviendraient ainsi plus satisfaisantes et donc contribueraient à la résilience et à l'empowerment des participants. L'étude en cours s'inscrit dans le cadre d'une recherche d'ingénierie didactique coopérative (IDC) en vue de construire un « dispositif didactique » (CdPE, 2019) que nous nommons « biographie artistique ». La biographie (ou l'écriture de la vie) artistique vise ainsi la narration par l'art, des expériences de vie individuelles et collectives (centrées sur la culture, les identités, les environnements et espaces) au travers de processus créatifs. Il s'agit de transformer des pratiques ordinaires d'animateurs socioculturels afin qu'elles favorisent la résilience et l'empowerment de jeunes yézidis avec lesquels ils travaillent dans un camp au nord de l'Irak. La communication discute la possibilité de concevoir et évaluer ce dispositif didactique de « biographie artistique » qui suppose un temps lent et long d'apprentissage face aux effets recherchés que sont la résilience et l'empowerment. Les étapes de la mise en œuvre de notre ingénierie coopérative à venir et les éléments de faisabilité opérationnelle sont exposés de manière à être discutés durant le congrès à venir.

Abstract:

The Yezidi community living in northern Iraq experienced a genocide in August 2014 by the Islamic State group. The ethnic minority, victim of numerous extreme violence, is struggling to return to its native lands. Many people are now traumatized and living in displacement camps in Iraqi Kurdistan. Socio-cultural animation programs aim to respond to the needs by conducting artistic activities that promote resilience and empowerment of youth. However, pedagogical responses using artistic practices do not seem to yield satisfactory results. These responses can be modified by the practice of "artistic biography" and would thus become more satisfying and contribute to the resilience and empowerment of the participants. The current study is part of a collaborative didactic engineering (CDE) research to build a "didactic device" (CdPE, 2019) that we name "art biography." Artistic biography (or life writing) thus aims at the narration through art, of individual and collective life experiences (centered on culture, identities, environments and spaces) through creative processes. The aim is to transform the ordinary practices of socio-cultural facilitators so that they promote the resilience and empowerment of the Yezidi youth they work with in a camp in northern Iraq. The paper discusses the possibility of designing and evaluating this didactic device of "artistic biography" which implies a slow and long learning process in the face of the desired effects of resilience and empowerment. The steps of the implementation of our upcoming cooperative engineering and the elements of operational feasibility are outlined for discussion during the upcoming congress.

Mots clés : ingénierie didactique coopérative ; recherche basée sur la conception ; éducation en situation d'urgence ; biographie artistique ; action conjointe ; animation socioculturelle

Keywords: collaborative didactic engineering; design-based research; education in emergencies; art-based biography; joint action; socio-cultural animation

1. Introduction

1.1. Le génocide des yézidis par le groupe État islamique (ÉI) et ses conséquences

Après dix ans d'expansion pour atteindre son apogée en 2013, le groupe État islamique (ÉI) a contrôlé et conduit à la destruction, de nombreuses villes en Syrie et en Irak. En plus d'être une menace internationale majeure et un régime totalitaire dans les territoires qu'il contrôle de 2013 jusqu'en 2019, l'ÉI commet un génocide contre les Yézidis en août 2014, au Mont Sinjar (au Nord de l'Irak). Appelée « massacres de Sinjar », cette entreprise génocidaire a impliqué l'exécution systématique d'hommes, tandis que des milliers de femmes et d'enfants étaient enlevés et que beaucoup d'entre eux étaient convertis de force à l'islam. Les femmes et les filles ont été contraintes à l'esclavage sexuel, tandis que les jeunes garçons ont été enrôlés comme

enfants soldats. Les Yézidis constituent une minorité ethnique persécutée. L'ONU estime qu'entre 2 000 et 5 500 hommes ont été tués dans les massacres du Sinjar et que plus de 6 000 personnes ont été enlevées, la plupart étant des femmes et des enfants (Fédération internationale pour les droits humains, 2018).

Malgré la libération des villes du Sinjar en 2017, le retour de ceux qui ont fui la zone est très lent (Médecins sans frontières Luxembourg, 2019). Les causes sont nombreuses : beaucoup de maisons et de villages sont décimés ou piégés avec des mines et engins explosifs, l'insécurité liée aux cellules dormantes de l'EI est réelle et les services de base comme l'accès à l'eau ou l'électricité sont manquants. Cette inertie est surtout due aux traumatismes toujours vifs que de nombreux Yézidis associent maintenant à leurs terres ancestrales (ibid.). De nombreux survivants expriment le désir de retrouver leurs terres mais déclarent qu'ils ne peuvent retourner sur les lieux exacts des atrocités (ONU, 2021).

Face à ces traumatismes, la communauté Yézidie semble se maintenir dans le désespoir et le deuil. L'identification des Yézidis au groupe apparaît être sur ce mode « victimaire » figuré comme indépassable (Fassin et Rechtman, 2007). Nadia Murad, prix Nobel de la paix en 2018, incarne le sort des Yézidis tant dans la dénonciation du génocide que dans la nécessité de se battre après l'horreur. Il apparaît nécessaire d'appuyer la communauté Yézidie, sur le terrain, dans le développement d'un sentiment de sécurité et une résilience afin de pouvoir reprendre racine puis « aller de l'avant ».

1.2. Enjeux de résilience des jeunes yézidis dans les camps de déplacés en Irak

Les camps où vivent les quelques 200 000 Yézidis toujours déplacés, dans la région de Dohuk au Kurdistan irakien, suggèrent un espace « hors-sol » composé de victimes déracinées dans « l'urgence de l'attente ». Face à l'allongement de ces déplacements, le simple fait de fournir un abri, de l'eau, de la nourriture et des services médicaux sur une si longue période n'est pas suffisant pour mener une vie digne. C'est pourquoi des programmes éducatifs spécifiques sont considérés comme nécessaires (UNHCR, 2019). Les besoins sont d'autant plus vifs que les camps deviennent des repères dépourvus des marqueurs culturels des populations qui les habitent. Ces pertes de repères et les apories culturelles sont multiples et dévastatrices). L'ONG MSF constate que le diagnostic le plus rencontré lors des consultations est la dépression (40 %),

suivie du trouble de conversion (18 %) et d'anxiété (17 %). Certains troubles psychiatriques et troubles de la personnalité, dont le syndrome de stress post-traumatique (3 %), ont également été diagnostiqués. Une des priorités pour les acteurs humanitaires auprès des Yézidis est la résilience et la cohésion sociale. Il est aujourd'hui reconnu la nécessité de maintenir des activités éducatives pour favoriser le bien-être psychosocial comme réponse humanitaire. Elle contribue alors à créer une culture de sécurité et de résilience aux populations concernées (INEE, 2016). Notre approche de la résilience (lat. *resilientia*, "sauter en arrière" ; rebondir) est définie comme "la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, 2001). La résilience relève de deux conceptions complémentaires (Beauregard *et al.*, 2019) : 1) au niveau individuel, la résilience est liée à la capacité des individus à résoudre des problèmes en les surmontant grâce au déploiement de diverses stratégies d'adaptation et 2) au niveau collectif, la résilience, comme faisant référence à la capacité des membres d'une communauté à s'adapter positivement et à travailler de manière cohésive vers des objectifs communs afin de surmonter une situation de souffrance collective et de faire face à l'adversité. L'*empowerment* est une notion complémentaire à la résilience. Elle articule deux dimensions : 1) celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et 2) celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un « état qu'un processus à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques impliquant une démarche d'autoréalisation et d'émancipation des individus, de reconnaissance de groupes ou de communautés et de transformation sociale » (Bacqué et Biewener, 2013). Une approche de la résilience-*empowerment* se concentrerait ainsi sur le renforcement des facteurs de protection et d'émancipation qui devraient contribuer à une adaptation réussie aux potentielles crises futures.

1.3. Objectifs

Notre projet de recherche en cours vise l'accompagnement d'animateurs socioculturels à travailler autrement pour favoriser la résilience et l'empowerment. Pour ce faire, une ingénierie didactique coopérative (IDC) où le travail collectif et la biographie artistique, comme dispositif seraient des moyens pour y parvenir. Cet article propose quant à lui de discuter la possibilité de concevoir et évaluer un dispositif didactique, à l'échelle d'une « biographie artistique » (ou « écriture de la vie »). Par dispositif didactique, nous entendons « un agencement

d'éléments qui concourent à une action ou à un but ». Celui-ci suppose un temps lent et long d'apprentissage car les effets recherchés que sont la résilience et l'*empowerment*, sont des « dispositions » acquises au long court. Les outils et contenus didactiques sont à échelle temporelle, courte de complexité (stage, séance, séquence). La mise en relation du « dispositif » choisi et des « dispositions » dans notre étude, comporte des défis que nous exposons. La recherche sur le terrain et le recueil de données empiriques n'ayant pu avoir lieu cet hiver en raison des contraintes sanitaires actuelles, nous présentons ici des éléments de notre méthodologie, et soumettons le scénario prévu de l'ingénierie didactique coopérative. Le projet de cueillette de données étant reporté à juin prochain, nous espérons présenter les premiers résultats lors du congrès à venir.

2. La « biographie artistique » comme dispositif didactique visant la résilience

2.1. Une « culture de la résilience-*empowerment* » par la création artistique

Dans ces contextes d'urgence humanitaire, dans les camps de déplacés et de réfugiés, nous constatons que les activités artistiques proposées aux jeunes visent parfois seulement le divertissement par la récréation, d'autres proposent des thérapies par l'art (habitus santé) et encore trop peu d'entre-elles visent la résilience des collectifs par les échanges interculturels centrés sur la construction par le symbolique des communautés fragilisées, dans le cadre de dispositifs artistiques tel que celui de la « biographie artistique » (habitus culture) (Buriel *et al.*, 2020). Or, nous savons que des programmes d'animation socioculturelle, basés sur des méthodes précises reposant elles-mêmes sur des processus de création artistique ont le potentiel de contribuer à la formation globale de l'individu (art, culture, éducation) en favorisant ainsi la résilience. L'accès à l'art de façon générale et aux pratiques artistiques et culturelles en particulier, peut servir une « culture de la résilience-*empowerment* » à certaines conditions seulement. Celle-ci étant véhiculée par la création artistique, reposant elle-même sur une pédagogie artistique aux valeurs altruistes, des attitudes bienveillantes, des pratiques d'écoute et de soutien spécifiques peuvent permettre de mieux agir, dans la vie éthique et dans l'action pratique (Kerlan, 2017 ; Trudel et Mongeau, 2000).

Une « culture de la résilience-*empowerment* » impliquerait un système qui se concentre sur les forces, les atouts et les facteurs d'adaptation des individus et des groupes concernés.

Cette culture serait fondée sur l'idée de « rebondir » et « d'apprendre à rebondir » de manière collective. Difficile, voire impossible à mesurer, elle peut être déduite notamment au travers d'indicateurs spécifiques formulés durant l'IDC. Cette capacité à être « résilient » peut se déployer par les individus face à des facteurs de risque plus ou moins élevés (Akesson, 2014). Les jeunes considérés comme résilients sont plus à même de faire face à leurs peurs, de s'adapter pour tenter de résoudre des problèmes, de faire preuve d'optimisme, de devenir des modèles positifs et de faire preuve de flexibilité. Cette acception de la résilience souligne l'importance de reconnaître une relation dynamique entre les jeunes yézidis, les ressources auxquelles ils peuvent avoir accès et leur culture et/ou le contexte dans lequel ils évoluent (ici le camp). Des programmes d'animation véhiculant une « culture de la résilience-*empowerment* » répondrait à la nécessité, non pas seulement d'occuper ou de distraire les enfants et jeunes participants, mais de leur donner des clés visant la résilience et l'*empowerment* par la création artistique (Gosselin *et al.*, 1998).

Nous considérons la « résolution collective de problèmes » et la créativité comme des concepts centraux de la résilience. Il s'agit notamment pour les jeunes, de développer la pensée créative et les compétences en matière de résolution de problèmes transposables à leur vie ordinaire. La créativité aiderait les individus à apprendre de leurs expériences et à mieux résoudre les problèmes à l'avenir. La créativité est considérée comme "un processus par lequel un domaine symbolique de la culture est modifié" (Huss *et al.*, 2012). La créativité est donc tout acte, idée ou produit visant à modifier un aspect de la culture des individus ou des groupes sociaux afin de la transformer (*ibid.*). Ces processus participent au remodelage de l'existant afin de poursuivre un nouveau récit. La résolution de problèmes est un processus dynamique nécessaire au développement de la résilience et de l'*empowerment*. Ce processus peut être transposé au processus de création artistique contenu dans une sollicitation didactique.

Le processus de création artistique implique de faire des choix conscients et inconscients pour trouver des réponses multiples à un problème donné à travers le processus de création (p.e, la transformation de son rapport à l'espace restreint en y intégrant certaines contraintes créatives). Il vise à créer un espace qui permet l'expression créative des jeunes et leur donne l'occasion de s'engager activement dans le processus philosophique (esthétique et éthique en particulier). Le « problème » fait référence à tout ce qui confronte le jeune à une difficulté d'action que ce soit dans sa vie ordinaire que dans une situation de création artistique. En

abordant le problème artistique, les jeunes connaissent déjà certains éléments sur lesquels ils vont déployer le processus de résolution du problème. Cet ensemble d'éléments peut être qualifié de " déjà là ". Le problème est alors considéré comme une "situation" (ensemble des ressources et des contraintes matérielles et cognitives présentes dans la situation didactique) (CdPE, 2019). Le processus de création tel que nous le considérons dans notre recherche, comporte 5 étapes : 1) identifier le problème, 2) s'y arrêter (Billeter, 2016 ; Morais, 2012), 3) décomposer les différentes tâches pour observer la résilience, 4) développer une investigation en expérimentant et en vivant les risques de non-élucidation. Les jeunes adaptent leur réponse créative, en tenant compte de l'environnement et du contexte spécifique, jusqu'à ce que le problème soit résolu, pour enfin, 5) tenter le processus de « reconstitution » de « résolution de problème » (Baxandall, 2000). Il ne s'agit pas de rendre compte de l'ensemble de l'expérience mais de se concentrer sur ce qui est conceptualisable. Nous adapterons les temporalités des ateliers en fonction des contraintes et des possibles relevés sur le terrain.

2.2. La création par la biographie artistique

Le fait d'accompagner les animateurs vise la production conjointe par les « professionnels » de l'animation socioculturelle en contexte d'urgence humanitaire, avec l'aide de la « chercheuse sur cette profession », de dispositifs qui seront ensuite proposés aux jeunes. Au sein de tels dispositifs, le collectif professionnels-chercheuse s'emploie à agencer une logistique, une manière d'agir résiliente (ici, un projet de biographie artistique). Ainsi, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) s'intéresse avant tout à « ce que les individus font dans des lieux, des institutions où l'on enseigne et où l'on apprend » (Sensevy et Mercier, 2007).

L'approche didactique vise à comprendre une activité didactique afin de comprendre le système formé par des jeunes, des éducateurs et des savoirs. Ces relations sont vues-comme indivisibles. La TACD vise à théoriser un processus spécifique de recherche basée sur la conception (Cobb et coll. 2003) et la mise en œuvre basée sur la conception (Fishman et al. 2013), appelée ingénierie didactique coopérative (Sensevy, 2011).

C'est dans ce cadre de l'action conjointe en didactique que nous conceptualisons la « biographie artistique » comme un dispositif didactique (ensemble de ressources et de contraintes matérielles et cognitives présentes dans la situation didactique) ayant le potentiel de développer de la résilience-*empowerment*. La biographie (ou « l'écriture de la vie ») artistique

visent ainsi la narration par l'art, des expériences de vie individuelles et collectives au travers de processus créatifs (ci-avant). Les thèmes que nous choisissons pour la biographie artistique sont l'identité, la culture et l'environnement : 1) l'identité : la notion d'identité renvoie à la culture que chaque être humain possède et représente individuellement (connaissance du monde, des autres, ses normes, ses idées, ses opinions), mais aussi à son intimité (apparence et caractère physique, caractère, goûts, idées, nom, sexe, nationalité etc.), 2) la culture : entendue comme un système social partagé de connaissances, de croyances, de valeurs qui façonne notre comportement et nos relations au monde. Elle se situe à plusieurs échelles : p.e., la culture irakienne ou la culture Yézidie, et 3) l'environnement : la notion d'environnement désigne l'ensemble des espaces géographiques associés à un individu ou à un groupe d'individus. Les différents environnements comportent des marqueurs sociaux associés aux représentations des jeunes. Les environnements s'imbriquent les uns dans les autres jusqu'à la moindre spécificité spatiale (nous appartenons à un quartier, un district, un gouvernorat, une région, un pays, etc.).

Ces concepts ne visent pas l'autobiographie, où les participants seraient amenés à témoigner de leur propre existence. La conception de la biographie ne relève pas d'une catégorie psychologique mais d'une fonction didactique de transformation de soi par l'intervention de la biographie artistique, accompagnée par les animateurs. Ces thèmes visent le redéploiement de ces jeunes dans un espace extérieur accessible. Ils sont biographiés par les jeunes durant le processus de création artistique et simultanément, l'action conjointe en didactique. Ces trois composantes visent à restructurer une narration de soi et vise une maîtrise sensible des environnements et du monde (culturel) qui définit les appartenances collectives. Ces ancrages sont nécessaires au développement de la résilience et à l'*empowerment*. Le processus de biographie artistique vise à donner la possibilité de surmonter des problèmes artistiques centrés sur des thèmes centraux pour le développement de ces jeunes. Il s'agit d'engager un récit biographique « conjoint » et de l'insérer dans une « œuvre collective » originale avec les jeunes et les éducateurs. Elle est conjointe car elle est le produit des actions conjointes des éducateurs et des jeunes (CdPE, 2019).

La structure du projet de recherche vise ainsi le développement d'une nouvelle expertise située dans la visée de développement commun d'une « culture de la résilience-*empowerment* ». Nous considérons cette « culture de la résilience-*empowerment* » par l'intervention éducative et artistique, selon 3 principes : 1) lorsque la nature des propositions artistiques relève de

processus de création artistique ; 2) lorsque l'œuvre artistique (créée dans le cadre d'un dispositif de biographie artistique) est entendue et considérée dans les interactions professionnels-jeunes, comme une pratique (une culture) dans laquelle s'expriment et se cristallisent les traits essentiels de l'activité humaine, 3) est bénéfique que s'il y a œuvre ; si celle-ci produit des structures, des dispositifs dont la fonction prioritaire consiste à rendre la vie collective des jeunes meilleure, dans la résolution de problème concret de leur vie pratique. Ces trois principes sont autant de pistes dans lesquelles des indicateurs (puis des preuves) seront formulés dans le cadre singulier des activités d'animation observées lors de notre IDC.

3. Mise en œuvre et faisabilité opérationnelle de notre ingénierie didactique coopérative

Nous sommes conscientes de l'interface existant entre des processus qui nécessitent une construction au long-courant où l'on vise des objectifs « inatteignables » et les « microprocessus didactiques » invitant à l'effectuation concrète, documentée sur des temps restreints avec des moyens limités. Les éléments mis en œuvre, documentés et analysés dans cette recherche veulent en être l'expression. En d'autres termes, cet « aller vers » vise à améliorer des pratiques d'animation favorisant la résilience par le concret du « faire » didactique.

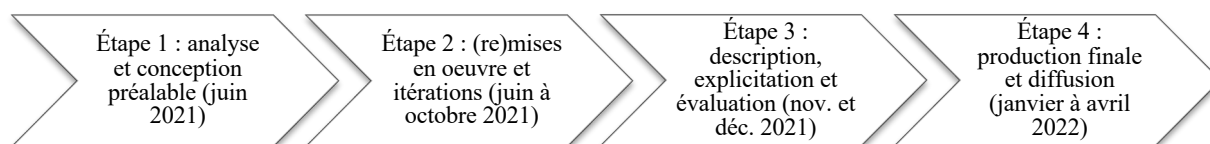


Figure 1. Déroulement de la recherche

Un partenariat de recherche avec la Fédération Léo Lagrange (section internationale) (FLL) est d'ores et déjà établi. Il est à noter que la chercheuse a déjà conduit des projets de recherche dans le domaine artistique auprès de populations Yézidiés dans des camps, au Kurdistan irakien. Elle a notamment formé des animateurs et des travailleurs sociaux à l'usage de processus créatifs au travers de la biographie artistique, auprès de la Fédération Léo Lagrange.

Notre devis de recherche propose l'IDC selon 4 étapes, comme suit : 1) la conception et l'analyse préalable, 2) les (re)mises en œuvre et itérations, 3) la description, l'explicitation et

l'évaluation et 4) la production et la diffusion. Le détail de chaque étape vise à en définir le contenu opérationnel à venir.

3.1. Étape 1 : Analyse et conception préalable

Cette étape permet de cerner concrètement le problème des animateurs¹ quant à leurs pratiques et leurs résultats auprès des jeunes. L'analyse préalable (ou « analyse à priori ») est un outil collectif préparatoire à l'atelier : pour se préparer à observer la pratique d'animation, en imaginant ses effets possibles. L'analyse préalable sera composée de 5 phases successives : 1) une description des caractéristiques de l'intervention socioculturelle telle qu'elle se déroule « ordinairement » dans les interventions de la FLL dans les salles du centre d'animation, dans le camp observé, grâce à des méthodes ethnographiques ; 2) une analyse épistémique des savoirs visés, ici en biographie artistique (quelles thématiques sont déjà abordées au travers des activités conduites) ; 3) une étude des difficultés et obstacles qui marquent l'évolution des animateurs et/ou des jeunes concernés dans la conduite de leurs activités ; 4) une analyse des contraintes institutionnelles propres aux situations d'urgence étudiées (mesures de sécurité à prendre, règles de l'ONG, organisation des activités dans la tente dédiée, etc.) ; et 5) Une formation de 4 jours à l'animation par la « biographie artistique » par la professionnelle-chercheuse. La complexité de la « biographie artistique » nous amène à former les animateurs participant à la recherche afin qu'ils puissent expérimenter puis comprendre le cadre de la proposition. Cette nouvelle forme d'éducation, plus émancipatrice vise à dépasser les approches traditionnelles des ONGs, souvent hors-sol et pauvres en contenus esthétique, philosophiques et culturels. Il s'agira, par la suite, de travailler à l'élaboration conjointe un premier dispositif didactique pour une mise à l'essai de l'opérationnalisation de la « biographie artistique ». Il vise à garantir des espaces d'appropriation et d'interprétation des en-jeux afin de mener une action conjointe (chercheuse-animateurs-jeunes).

3.2. Étape 2 : (Re)mises en œuvre et itération

Cette étape sera la plus longue du processus de notre IDC. Elle comprendra la conception et l'expérimentation contrôlée de dispositifs de biographie artistique lors des ateliers conduits par les animateurs auprès des jeunes. Les animateurs vont conduire des activités artistiques sur les identités, cultures et environnements collectifs avec les jeunes via la biographie artistique. Le

¹ Cf. Répartition des participants à la recherche en Annexe A

fait d'expérimenter ces activités avec les jeunes et de voir en quoi et comment les mises en action sont perçues et reçues par les observations collectives des séances produites (réunions du comité de pilotage) va permettre de développer une expertise des membres du collectif. L'élucidation de l'enquête collective itérative (*opera*) par la biographie artistique et sa mise en œuvre des séances nécessitera plusieurs essais et tentatives. Il s'agit de codifier, mettre et remettre en œuvre des séances sur une phase de la séquence complète (Sensevy et Bloor, 2019). Ces ateliers seront filmés et analysés par l'équipe (collectif de pilotage²) suivant des critères didactiques, biographiques et artistiques qui seront établis par le collectif de pilotage lui-même. Le comité de pilotage sélectionnera avec soin (argumentation à l'appui) certains exemples de pratique retenus pour leur caractère « emblématique » dans chacun des deux groupes (car représentant, avec et grâce à la description qui sera faite, des dimensions qui paraissent essentielles de la pratique artistique observée en situation d'urgence humanitaire). Il sera également possible de formuler des contrefactuels (possibles pratiques alternatives qui pourraient ou auraient pu être intégrées dans nos contextes socioculturels, au regard des enjeux éthiques (*résilience-empowerment*). Le raisonnement contrefactuel est un type particulier de raisonnement qui consiste à modifier en imagination et en acte, l'issue d'un évènement en modifiant l'une de ses causes (Sensevy et Vigot, 2018). Pour nous, les contrefactuels sont un sont des pistes possibles pour, à la fois : 1) analyser « le complexe » d'une pratique existante, et 2) perfectionner, améliorer ou transformer cette pratique. Les pratiques alternatives sont mises à l'épreuve par le comité de pilotage, en contexte. Chaque étape du processus est basée sur l'analyse et l'évaluation de l'étape précédente, et c'est pourquoi la structure itérative est un aspect crucial dans la construction d'une ingénierie didactique coopérative (Joffredo-Le Brun et coll., 2018). Cette étape aura pour vocation de combler l'écart entre les attentes et les prévisions faites par les animateurs concernant les objectifs à atteindre et les transformations souhaitées.

Selon les observations réalisées lors d'une précédente étude (Buriel et al. 2021), nous proposons 3 conditions à observer pour une « entrée en résilience » :

- Un engagement de soi (ici, des jeunes) dans le travail collectif durant les ateliers. La narration de soi y compris de son histoire est une première étape de la résilience (Cyrułnik,

² Cf. Rôles des participants à la recherche en Annexe B

2015). Pour cela, les animateurs vont inciter, enrichir le milieu pour amener à « faire mieux ». Les animateurs vont guider pour engager dans la résilience. Il s'agit de se rendre sensible aux affects engagés lors des ateliers (« animateurs sensible »).

- La « reconnaissance » des jeunes par les animateurs. La considération par l'animateur, de son accompagnement et de sa « validation » des processus créatifs en cours sont primordiaux pour la mise en confiance en soi des jeunes alors mise à mal. Il s'agit de suffisamment cerner et baliser les séances, de manière à rebondir sur ce qui est perçu comme un échec, une déception ou encore une insécurité particulièrement présente dans l'ordinaire des participants. Plus encore, il s'agit de mener à l'expression positive et sécurisante des jeunes participants.
- La reconnaissance de soi dans le travail final (ici, l'œuvre artistique) est là aussi un marqueur fort visant l'*empowerment*. Le jeune s'identifie comme contributeur à une production culturelle collective dont il est lui-même partie-prenante (comme pour la résolution du problème artistique). Cela entraîne des processus d'*empowerment* qui peuvent être transposés par les jeunes, dans d'autres processus « ordinaires ». La biographie artistique vise précisément la mise de soi dans l'œuvre artistique de manière explicitée et volontariste par des activités qui tiennent compte de la réalité des acteurs et de leurs contextes d'applications (Anadón, 2007). Il s'agit d'essayer d'en trouver des signes en formulant des indicateurs possibles de l'entrée en résilience. Selon Huss et ses collaborateurs (2012), les expériences deviennent significatives et acquièrent des récits cohérents lorsqu'elles sont décrites ou reflétées dans des productions symboliques (Edwards, 2016). On ne peut présager de ce qui va se passer durant les ateliers mais ce qui est certain, c'est que des éléments concrets vont advenir (des formulations de souhaits pour l'avenir, une narration positive, une production artistique transformant un ordinaire sombre ou encore, des attitudes apaisées face aux questionnements biographiques et artistiques exposés).

Ainsi, nous espérons nous concentrer davantage sur les faits observés que sur la manière de la nommer (Chauvier, 2014). L'analyse de descriptions précises des pratiques filmées des animateurs et des jeunes participants dans des actes concrets durant les animations répondra au besoin de « preuve » d'entrée en résilience afin d'établir des indicateurs d'action. Rendre compte et analyser la capacité d'entrée en résilience des jeunes par le didactique dépendra : 1) d'abord,

de la finesse des descriptions des exemples, réalisées par le chercheur et complétées par les professionnels eux-mêmes, 2) puis, de la mise en relation des exemples emblématiques, pensés en analogie les uns avec les autres (y a-t-il des traits communs entre les cas étudiés dans des ateliers différents, les uns avec les jeunes filles, les autres avec les jeunes garçons, selon probablement les âges différents des jeunes. Par rapport et grâce aux exemples-emblèmes, on pense en analogie : autrement dit ce ne sont pas des règles à priori de résilience qui prévalent, mais ce qui ressort des exemples emblématiques une fois mis en relation avec d'autres, au sein du collectif d'ingénierie didactique coopérative (épistémologie de l'analogie emblématique) et 3) enfin, de la modélisation que fera le chercheur de cet ensemble d'exemples-emblèmes, mises en analogie. C'est ici qu'intervient le langage du modèle, selon le cadre théorique et les hypothèses avancées par le chercheur et affinées grâce/par les professionnels au sein du collectif. Ces preuves et indicateurs serviront à construire des outils didactiques qui émaneront de l'IDC réalisée. Ces outils permettront potentiellement le développement de formations, de programmes et d'évaluations dans notre champ spécifique.

3.3. Étape 3 : Description, explicitation et évaluation

L'étape vise l'élucidation « finale » du problème et de la description du processus itératif ayant été mis en œuvre. Il s'agit d'une phase où la réalité observée par les acteurs est explicitée. Ils s'entendent pour formuler des descriptions du processus à l'œuvre, mais aussi de ses résultats. La description se fait par 1) l'analyse didactique au travers des exemples emblématiques retenus ayant été produits dans les films et d'images sélectionnés par le collectif. Cette étape vise globalement à mettre en regard le « contrat de recherche » initial et la réponse formulée durant la recherche afin de voir les implications concrètes et directes. Elle inclut donc une **analyse à postériori**. Cette analyse reprendra les mêmes items que l'analyse à priori. Cela permettra à la manière d'un dispositif de type prétest/posttest, de formuler et d'évaluer de potentiels axes de progression visant l'atteinte des résultats (que nous nommons transformation). La chercheuse, les éducateurs et les jeunes évalueront si : 1) les pratiques d'accompagnement sont améliorées, 2) la compréhension de la pratique des professionnels est améliorée, 3) les perspectives de résilience-*empowerment* des jeunes est améliorée, 4) la compréhension du professionnel, de la situation des jeunes qu'il accompagne, est améliorée (Bawden, 1998).

3.4. Étape 4 : Production et diffusion

Cette étape fait partie intégrante de notre IDC et vise à s'assurer de produire un travail, de manière participative. Au-delà de l'analyse, il s'agit de mettre en forme des résultats qualitatifs. Cette dernière phase du processus vise à « capitaliser les expériences » (Lavigne-Delville et Villeval, 2004). Nous entendons la capitalisation des expériences dans notre recherche comme le passage de l'expérience à la connaissance partageable par l'élaboration et la diffusion de l'ensemble des matériaux de recherche et des matériaux « intermédiaires » didactiques réalisés auprès de la FLL en Irak. Sur le plan opérationnel, la capitalisation doit permettre d'identifier des façons satisfaisantes de poser les questions didactiques, de lire des réalités des processus de résilience-*empowerment* et de « bonnes pratiques » d'animation ayant fait leurs preuves sur le terrain étant conformes aux contextes d'intervention.

Nombreuses sont les difficultés, les limites et les biais de notre recherche comme en témoigne l'impossibilité d'accéder au terrain (sécurité, difficulté d'accès administratif, tensions politiques, traduction, matériel et moyens financiers, etc.). La vulnérabilité des personnes vivant dans les camps est plus importante face à la situation sanitaire actuelle. Les préoccupations sont multiples dans des contextes de précarité comme celui du « post-génocide » des Yézidis. Par ailleurs, nous sommes convaincues qu'une approche intersectorielle (santé, abri, nourriture, etc.) et politique (qualification du génocide, intégration dans les préoccupations de l'État irakien) est nécessaire pour favoriser la résilience et l'*empowerment* auprès de l'ensemble de la communauté, en particulier auprès des parents et des personnels éducatifs. Les situations des jeunes et des animateurs avec lesquels nous allons travailler et leur agir dans le collectif de recherche dépendront de nombreux facteurs extérieurs aux ateliers eux-mêmes. A ce titre, l'étude n'aura pas vocation à tirer les ficelles de chacune des situations individuelles et des facteurs divers conduisant ou non à la résilience.

D'autre part, il ne serait pas juste de dire que la résilience et l'*empowerment* ont le potentiel absolu d'améliorer les situations sociales dans les zones de conflit. Les communautés bien que résilientes, peuvent être entraînées dans des relations conflictuelles et une gestion chaotique des dynamiques sociales à l'œuvre. À ce titre, la didactique de l'action conjointe et la biographie artistiques nous semblent être des moyens pour expliquer finement les « micro-transformations » et les influences interpersonnelles à l'œuvre dans des groupes restreints.

4. Conclusion

Comme évoqué précédemment, notre préoccupation réside dans l'interface entre les dispositions attendues (résilience et *empowerment*) et le dispositif de biographie artistique mis en place avec les animateurs et les jeunes dans le camp en Irak. La « biographie artistique » a été utilisée à plusieurs reprises pour former des animateurs et des travailleurs sociaux en Irak et en Syrie mais elle n'a jamais servi à la conduite d'une IDC. L'expérience sera donc double. Les temps restreints d'accès au terrain et les nombreuses contraintes vont freiner l'émergence de données et de résultats pour la présente recherche. Il apparaît d'autant plus important de se concentrer sur les processus « micro-didactiques » vus comme des tissages d'un laborieux ouvrage plus vaste et complexe que sont les processus de « résilience-*empowerment* » qui filent au long-court. Les remarques et conseils avisés des collègues du congrès TACD 2021 avant le départ pour ce premier terrain, seront les bienvenus pour consolider le travail de recherche en cours.

Références bibliographiques

- Akesson, B. (2014). Art-based approaches to working with war-affected children in school and community settings. *Educational Research for Social Change*, 14.
- Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative: multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idees économiques et sociales*, N° 173(3), 25-32.
- Bawden, R. (1998). The community challenge: the learning response. [Invited plenary paper at the Community Development Society. International Meeting (29th: 1997: Athens, Ga. USA)]. *New Horizons in Education: The Journal of the New Education Fellowship*, (99), 40.
- Baxandall, M. (2000). *Formes de l'intention*. Nîmes : Editions Jacqueline Chambon.
- Beauregard, C., Tremblay, J., Pomerleau, J., Simard, M., Bourgeois-Guérin, E., Lyke, C. et Rousseau, C. (2019). Building Communities in Tense Times: Fostering Connectedness Between Cultures and Generations through Community Arts. *American Journal of Community Psychology*, n/a(n/a). doi: 10.1002/ajcp.12411
- Billeter, J. F. (2016). *Esquisses*. Paris : Éditions Allia.
- Buriel, A., Loquet, M. et Morais, S. (2020). The « artistic biography » with displaced youth in camps in Iraq: Presence as an indicator of entry into resilience. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(4), 115-142. doi: 10.5965/198431781642020115
- CdPE. (2019). *Didactique pour enseigner*. (s. l. : n. é.).
- Cyrlunik, B. (2015). *Conférence « La résilience dans les situations extrêmes »*. Université de Nantes. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=AM4JSsNIJ3E>
- Edwards, J. (2016). The breadth and depth of contemporary creative arts therapy publications

- and research. *The Arts in Psychotherapy*, 51, A1-A1. doi: 10.1016/j.aip.2016.11.001
- Fassin, D. et Rechtman, R. (2007). *L'empire du traumatisme enquête sur la condition de victime*. Paris : Flammarion. Récupéré de <http://banq.prenumerique.ca/accueil/isbn/9782081235991>
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647. doi: 10.7202/031976ar
- Huss, E., Nuttman-Shwartz, O. et Altman, A. (2012). The role of collective symbols as enhancing resilience in children's art. *Arts in Psychotherapy*, 39(1), 52-59, 1320397245; 0001152034. doi: 10.1016/j.aip.2011.11.005
- INEE. (2016). *INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings* [Document de référence de l'INEE]. New York : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). Récupéré de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_FRE_v5.3.pdf
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. et Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208. doi: 10.1177/1474904117690006
- Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie. *Quaderni*, (92), 13-26. doi: 10.4000/quaderni.1031
- Lavigne-Delville, P. et Villeval, P. (2004). Capitalisation d'expériences... expérience de capitalisations : comment passer de la volonté à l'action ? *Groupe Initiatives*, (15). Récupéré de https://www.gret.org/wp-content/uploads/traverse_15.pdf
- Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation*, (29), 38-54.
- Manciaux, M. (2001). La résilience. *Etudes*, Tome 395(10), 321-330.
- Messina, V. (2017). *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique*. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01879264>
- Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*. Université Paris XIII/Nord.
- MSF Luxembourg. (2019). MSF met en garde contre une crise de santé mentale pour les Yézidis. *Médecins sans frontières Luxembourg*. Récupéré de <https://msf.lu/fr/actualites/toutes-les-actualites/msf-met-en-garde-contre-une-crise-de-sante-mentale-pour-les-yezidis>
- ONU. (2021, 6 avril). *Iraq : l'OIM s'associe avec Nadia Murad pour soutenir les survivants yézidis du massacre de Kocho* | ONU Info. Récupéré de <https://news.un.org/fr/story/2021/04/1093312>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.sense.2011.01
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, n° 192(3), 109-120.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Récupéré de <https://journals-openedition-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/rfp/906>
- Trudel, M. et Mongeau, S. (2000). *L'accompagnement par l'art d'enfants gravement malades: Un espace de création, de jeu et de liberté*. Québec, CANADA : Les Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4795820>

ANNEXE A

Caractéristiques	Répartition des participants à la recherche	
	Groupe 1 (centre pour filles)	Groupe 2 (centre pour garçons)
Comité de pilotage	2 animatrices (facilitateurs) 1 chercheuse ; 2 cochercheurs du comité de recherche ; 1 traductrice	2 animateurs (facilitateurs)
Coordination globale	2 animatrices (facilitateurs) 1 chercheuse ; 2 cochercheurs du comité de recherche ; 1 traductrice 1 travailleuse sociale d'une ONGI œuvrant dans le camp 1 psychologue d'une ONG du camp	2 animateurs (facilitateurs)
Groupes de jeunes	1 groupe de 12 à 15 filles	1 groupe 12 à 15 garçons
Tranche d'âge des jeunes	Entre 13 et 18 ans	Entre 13 et 18 ans

ANNEXE B

RÔLES DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Participants	Rôles
Le comité de pilotage	<ul style="list-style-type: none"> - Élabore et conçoit de dispositifs de biographie artistique (choix des techniques, des matériaux, des objectifs des activités avec les jeunes) - Met en œuvre des activités de biographie artistique sous forme de projet collectif dans deux groupes à part entières (filles et garçons) - Participe aux réunions de sélection et d'analyse des exemples emblématiques - Participe aux mises en œuvre et itérations du dispositif à l'essai - Établit les indicateurs et les preuves d'entrée en résilience-<i>empowerment</i> - Sélectionne le prototype final (dispositif modèle)
La coordination globale	<ul style="list-style-type: none"> - Participe à l'analyse de certains des exemples emblématiques - Propose des lectures complémentaires - Participe à l'expertise interdisciplinaire - Suit de manière extérieure et avertie sur les analyses du comité de pilotage
Groupes de jeunes	<ul style="list-style-type: none"> - Testent (expérimentent) les dispositifs artistiques mis en œuvre - Produisent des contenus artistiques qui seront analysés par le comité de pilotage puis la coordination globale - Font leurs retours qualitatifs (filmés) après les ateliers sur les ressentis, sur les compréhensions des processus expérimentés ou tout autre commentaire déterminé de manière collective (comité de pilotage et animateurs-jeunes)