



**HAL**  
open science

# La biographie artistique : un dispositif didactique pour favoriser la réparation de jeunes Yézidis en Irak à travers l'art

Albane Buriel, Sylvie Morais, Monique Loquet

## ► To cite this version:

Albane Buriel, Sylvie Morais, Monique Loquet. La biographie artistique : un dispositif didactique pour favoriser la réparation de jeunes Yézidis en Irak à travers l'art. Université de Sherbrooke. Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature, Peisaj, 2023, E-Cogito, 978-2-9820934-1-6. hal-04146439

**HAL Id: hal-04146439**

**<https://hal.science/hal-04146439v1>**

Submitted on 30 Jun 2023

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# **La biographie artistique : un dispositif didactique pour favoriser la réparation de jeunes Yézidis en Irak à travers l'art\***

**ALBANE BURIEL**

*Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada*

**SYLVIE MORAIS**

*Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada*

**MONIQUE LOQUET**

*Université de Rennes, Bretagne, France*

## **Introduction**

Le présent contexte de recherche se centre sur les jeunes Yézidis « en-campés » dans des camps au Kurdistan irakien. Ce cas particulier se veut emblématique de nombreuses autres situations où la guerre et les tensions ethniques ou religieuses créent des dommages déstructurant le tissu socioculturel. Il nous a semblé qu'un travail didactique de « biographie artistique », déjà conçu et mis en œuvre par des animateurs dans différents contextes aux caractéristiques et besoins similaires, pouvait s'avérer pertinent pour ce public.

Pour travailler avec ces jeunes, il est primordial d'apporter une réponse spécifique aux demandes des professionnels les entourant. Une opportunité nous a été donnée par la Fédération Léo Lagrange de piloter le présent projet de recherche en coopérant avec son équipe au Kurdistan irakien. La chercheuse a ainsi formé des animateurs et des travailleurs sociaux au processus de création à travers la biographie artistique auprès de populations déplacées au Moyen-Orient. Différentes missions antérieures au Kurdistan irakien ont permis d'expérimenter et d'affiner l'outil didactique de « biographie artistique ». Ce dispositif n'a pas pour autant été formalisé rigoureusement et les processus de formation à l'œuvre n'ont pas encore été documentés par la recherche.

---

\* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

## 1. La guerre comme anéantissement socioculturel : le cas du génocide des Yézidis en Irak

Après dix ans d'expansion pour atteindre son apogée en 2013, le groupe djihadiste État islamique (EI) a contrôlé et ruiné de nombreuses villes en Syrie et en Irak jusqu'à sa chute officielle en mars 2019. L'EI a commis un acte de génocide contre les Yézidis le 3 août 2014, au Mont Sinjar, situé au nord de l'Irak.

Les Yézidis constituent une minorité ethnique construite sur des croyances apparues il y a plus de 4 000 ans. Cette communauté est l'une des plus anciennes de la Mésopotamie. Elle a connu de nombreuses intimidations confessionnelles voire des violences graves depuis des millénaires. Appelée « massacres de Sinjar », cette entreprise génocidaire a impliqué de nombreuses atrocités. Des rapports ont rapidement fait état de cruautés commises à l'encontre des Yézidis : des hommes ont été torturés, tués ou forcés à se convertir à l'islam; des femmes et des filles ont été vendues sur des marchés aux esclaves et maintenues en captivité par les combattants de l'EI et de jeunes garçons ont été forcés à combattre (MSF Luxembourg, 2019).

La communauté yézidie a été particulièrement désemparée par l'horreur du génocide, mais aussi par ses répercussions, encore visibles aujourd'hui. Les Yézidis ont été confrontés à d'innombrables obstacles pour tenter de reconstruire leur vie, notamment la destruction généralisée des infrastructures (OCHA, 2021). Non seulement leurs terres natales, qu'ils ont cherché à fuir, ont été meurtries, mais les zones d'attente où ils se trouvent sont aussi sources de situations d'exil « invivables ». En tout, ce sont environ 360 000 personnes qui ont fui et abandonné tout ce qu'elles avaient et tout refuge.

Malgré la libération des villes du Sinjar en 2017, le retour de ceux qui ont fui la zone est très lent. Les camps au Kurdistan irakien comptent quelques 200 000 Yézidis toujours déplacés. Aujourd'hui encore, de nombreuses familles yézidies préfèrent rester dans les camps plutôt que de rentrer chez elles (MSF Luxembourg, 2019). Les causes sont nombreuses : beaucoup de maisons et de villages sont détruits ou piégés avec des 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 surcroît, les Yézidis craignent l'extinction de leur culture. L'identification des Yézidis au groupe semble se faire sur un mode « victimaire » qui paraît comme indépassable. La vulnérabilité et la

posture de victime relayée par l'environnement humanitaire apparaissent comme les uniques éléments de confirmation de la réalité présente.

Les organisations internationales humanitaires et l'ONU semblent prendre la mesure de la nécessité d'appuyer la communauté yézidie. Elles reconnaissent l'exigence de maintenir des activités éducatives pour favoriser le bien-être psychosocial comme réponse humanitaire. En ouvrant un tel espace, elles rendent possible le développement d'une réflexion critique pour un accès à la résilience et à l'*empowerment* (Shah et al., 2020). Les besoins sont d'autant plus vifs que les camps deviennent des lieux dépourvus des marqueurs culturels des populations qui les habitent.

La connaissance de l'« épreuve biographique » vécue par la communauté yézidie est essentielle pour comprendre la situation crispée qui règne encore aujourd'hui. Cette épreuve s'apparente à un « défi social et historique qui s'impose à l'individu et auquel il doit faire face » (Sacriste, 2019, p. 76). L'ultime quête de ces populations semble être de retrouver du sens existentiel et de parvenir à cohabiter autour de valeurs communes. Or, les conditions sociohistoriques de la guerre détruisent souvent les grands récits fédérateurs et la reconstruction est dépendante de la compétence biographique des populations frappées par les conflits à réhabiliter ou transformer ces narrations collectives. Cette compétence correspond à la « capacité de l'individu à donner forme à son existence à la faveur d'un récit adressé à autrui » (Niewiadomski, 2019, p. 51). Ces constructions biographiques constituent ainsi un enjeu social et politique. Elles relèvent d'une « condition sociétale qui fait émerger le biographique comme un fait social à part entière et la biographisation comme une forme essentielle d'institution du social en soi et en dehors de soi » (Delory-Momberger, 2019b, p. 58)

À cet égard, nous constatons une forte croissance du champ de recherche de « l'art comme outil de reconstruction » dans l'humanitaire d'urgence. On voit ainsi qu'une littérature émerge et donne à voir des pratiques de création artistique principalement analysées sous le spectre de la psychologie et de l'art-thérapie (Tyrer et Fazel, 2014). Seules quelques études limitées ont montré que l'éducation par l'art joue un rôle important dans la vie des personnes vivant dans des camps de réfugiés. Andemicael (2011) note le besoin de développer la recherche sur l'utilisation de l'activité artistique à des fins humanitaires. Devant l'émergence de ces interventions éducatives, il s'avère primordial d'observer la nature des pratiques artistiques conduites dans le cadre de l'éducation non formelle des interventions humanitaires. Les ruptures biographiques des jeunes et leur incapacité à tisser les éléments

biographiques de leur « monde de vie » peuvent être mises en perspective dans des dispositifs didactiques permettant une approche artistique spécifique. Un examen plus complet examinerait les conditions permettant la reconstruction des jeunes participant aux activités artistiques.

## **2. Objectifs**

Notre thèse en cours vise l'accompagnement d'animateurs socioculturels dans la transformation de leurs pratiques d'éducation par l'art, de façon à ce que celles-ci favorisent la reconstruction des jeunes qu'ils accompagnent. Cette contribution propose de discuter un « dispositif didactique » conçu collectivement à l'échelle d'une « biographie artistique ». Par dispositif didactique, nous entendons un agencement d'éléments qui concourent à une action ou à un but. La recherche sur le terrain et le recueil de données empiriques étant en cours, nous présentons ici notre conception d'une biographie artistique créée pour répondre aux enjeux spécifiques des conflits dans les interventions humanitaires d'urgence. Nous exposerons ensuite le scénario prévu de l'ingénierie didactique coopérative en présentant les étapes de la recherche.

## **3. La biographie artistique : une intervention pour favoriser la culture de la résilience-empowerment à travers l'art**

### *3.1. La biographie artistique : écrire la vie pour réparer*

La « biographie » ou « écriture de la vie » est ici entendue comme une « attitude première et spécifique du vécu humain : avant même de laisser de notre vie une quelconque trace écrite, avant tout discours, oral ou écrit, tenu sur nous-mêmes, nous écrivons mentalement notre vie » (Delory-Momberger, 2019a, p. 2). La catégorie du « biographique » donne accès au travail de genèse socio-individuelle (ou processus de biographisation) par lequel les individus « perlaborent (ndlr. achèvent de travailler) le monde social et historique et se produisent comme êtres sociaux singuliers » (Delory-Momberger, 2019a, p. 47). Elle est rendue possible par un « langage d'expériences » qui est un ensemble d'expériences qui s'organisent en un « système de ressources biographiques qui forme le référentiel mobile et évolutif de notre structure d'expérience » (Alheit et Bourguignon, 2019, p. 43).

Le concept de biographie artistique constitue une ouverture sur un « monde de vie ». Cette expression empruntée au sociologue Schütz par Delory-Momberger (2003) désigne « non la réalité de l'environnement vécu, mais le système construit des représentations biographiques » (p. 5).

L'individu ne peut saisir le social autrement que de manière auto-référentielle, en rapport avec son histoire et ses expériences. Cela ne vise pas pour autant l'autobiographie où les participants seraient amenés à témoigner directement de leur propre existence en exposant des éléments concrets de leur itinéraire de vie.

La biographisation est donc pensée comme une herméneutique pratique, constituant le lieu de « compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec son environnement social et historique » (Delory-Momberger, 2019a, p. 50). Dans ce cadre, elle peut être définie comme l'ensemble des opérations par lesquelles les individus travaillent à une œuvre artistique faisant écho à une forme propre dans laquelle ils se reconnaissent eux-mêmes et se font reconnaître par les autres. L'accompagnement didactique de l'élaboration biographique implique un système qui se concentre sur les forces, les atouts et les facteurs d'adaptation des participants. Un tel système se concentre sur le renforcement des facteurs de protection et d'émancipation pour contribuer à une adaptation réussie aux potentielles crises futures.

Deux concepts mobilisateurs peuvent être relevés : la résilience et l'*empowerment*. Au niveau collectif, la résilience fait 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 (Beauregard et al., 2019). La notion d'*empowerment* apporte une dimension sociale et politique complémentaire à la résilience : 1) celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et 2) celle du processus d'apprentissage et de la puissance des savoirs permettant d'y accéder. Elle implique « une démarche d'autoréalisation et d'émancipation des individus, de reconnaissance de groupes ou de communautés et de transformation sociale » (Bacqué et Biewener, 2013, p. 386).

La résilience et l'*empowerment* du point de vue didactique peuvent être directement mis en relation avec l'idée de « puissance des savoirs » en s'appuyant sur la notion de « parenté épistémique ». Une parenté existe entre l'activité didactique artistique et celle de l'artiste. Il s'agit de « reproblématiser l'activité de l'artiste en l'inscrivant dans un contexte, une histoire qui restitue son sens profond (anthropologique) afin d'en repérer les traces dans l'activité des jeunes » (Loquet, 2017, p. 44). Le savoir est incarné par « une personne qui sait (faire) quelque chose (une œuvre) en tant que « connaisseur pratique » de cette œuvre » (*ibid.*, p. 43).

Le postulat didactique serait ici le suivant : le « savoir » appris (vu au sens très large de *skill* ou de pratique artistique) par les jeunes au sein

des dispositifs de biographie artistique est plus « puissant » si la manière de poser le problème à résoudre au sein de l'atelier artistique est plus « proche » de la manière dont il est abordé dans les pratiques culturelles ordinaires. Il s'agit alors de tisser des passerelles entre le pouvoir d'agir des jeunes et l'expérience qu'ils ont du monde.

### *3.2. La biographie artistique : un dispositif didactique de création artistique*

Nous conceptualisons la biographie artistique comme un médium au sein du dispositif didactique. Un dispositif didactique est un ensemble de ressources et de contraintes matérielles et cognitives présentes dans une situation didactique dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD). Le médium est alors ce lieu particulier, cette matière particulière où un « je » se « cherche, s'éprouve, se donne figure dans le geste même d'une action sensible sur le monde » (Delory-Momberger et Bourguignon, 2020, p. 12). En d'autres termes, le dispositif didactique de création artistique vise la médiation de la relation d'un sujet à lui-même au travers du support artistique.

Dans notre projet, le processus de biographisation artistique est guidé par les animateurs et le dispositif didactique. Il vise la reconstruction des jeunes en contexte de crise grâce au projet d'apprentissage à l'œuvre. Il s'appuie sur les ressources socio-culturelles des jeunes et se construit à travers le dispositif didactique mis en œuvre lors de la recherche. Il s'agit d'accompagner les jeunes participants dans les opérations biographiques par le support artistique en mobilisant des outils apportés par les animateurs formés à la biographie artistique. La reconstitution d'expériences organisée et accompagnée pourrait permettre la reconstruction d'un soi morcelé en quête de réparation. Les opérations de *biographisation* par l'art sont des outils permettant de structurer et d'interpréter ce que les jeunes vivent, en le constituant précisément comme relevant de leur expérience et en leur donnant le sentiment d'agir sur sa forme propre. Elles jouent par là un « rôle de régulation, d'organisation, de projection du futur proche et lointain, en anticipant sur les heures, les années, la vie à venir » (Delory-Momberger, 2019a, p. 3). La notion d'automédialité, rendue possible par le détour d'une extériorisation médiatique didactique, permet de mettre en relief le paradoxe du rapport d'un sujet à lui-même. L'expérience automédiale ouvre un espace de création dans lequel le mouvement d'une recherche sensible exercée sur le matériau permet le « faire » de l'œuvre par la création artistique (Delory-Momberger et Bourguignon, 2019).

Dans le contexte de cette recherche, le processus de création artistique vise à médier la biographisation des jeunes par l'activité artistique. Il

visé aussi à créer un espace qui permette leur expression créative et leur donne l'occasion de s'engager activement dans un processus philosophique (esthétique et éthique en particulier). Ce processus implique de faire des choix conscients pour trouver des réponses multiples à un problème artistique donné par le biais du processus de création. Il vise, *in fine*, à donner la possibilité de surmonter des problèmes artistiques centrés sur des thèmes « culturels » liés au développement de ces jeunes.

Le processus de création, tel que nous le considérons dans notre recherche, comporte cinq étapes : 1) identifier le problème artistique, 2) s'y arrêter (Billeter, 2016), 3) organiser sa réponse « artistique » au problème donné, 4) développer une investigation en expérimentant et en vivant les risques de non-élucidation; les jeunes créent 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 » dont la solution concrète réside finalement dans la production réalisée au fur à mesure des activités artistiques.

Le « problème » fait référence à tout ce qui confronte le jeune à une difficulté d'action 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 un *setting* (ensemble de ressources et de contraintes matérielles et cognitives présentes dans la situation didactique). Les animateurs au travers des transactions didactiques veillent à fournir aux jeunes des outils afin qu'ils puissent élaborer leurs productions artistiques. L'*outil* est entendu comme « le produit de la culture matérielle qui possède sous la forme la plus évidente, la plus matérielle, les principaux traits des créations humaines. C'est un objet social où sont concrétisées et fixées des opérations de travail historiquement élaborées » (Léontiev, 1965, p. 53). Par exemple, faire créer par le dessin et le collage la ville quittée par les jeunes en faisant des choix artistiques. Cette éducation est l'apprentissage d'une certaine conduite, d'une certaine intention, d'une manière de se relier au monde.

L'« agir biographique » par la création artistique présente toujours le caractère d'un « projet ouvert où il y a des sauts qualitatifs, des ruptures, des combinaisons surprenantes, des moments d'émergence et d'autonomie » (Alheit, 2019b, p. 47). Cette tension dialectique (sujet-objet) est le produit des signes biographiques présents chez les jeunes et identifiés par les animateurs durant les activités artistiques. Ainsi, nous postulons que, grâce au travail artistique accompli, les jeunes mettent en forme et signifient leur expérience du monde dans lequel ils vivent et ont vécu. Les images travaillées par eux (les thèmes, les matières, les couleurs, les



formes) « façonnent la réalité physique et mentale d'un entre-deux : non un entre-soi où le soi se complairait à lui-même mais une zone intermédiaire, un seuil, un limes où un soi agissant sur le monde crée de l'autre, du hors-soi » (*Présentation*, 2020, p. 14). Cela constitue la démarche de l'œuvre en acte. C'est dans ces « pratiques médiales que s'inventent et s'engendrent l'un l'autre pour ne plus se distinguer façonnage de soi et façonnage de l'œuvre, expérience de soi et expérience de création » (Delory-Momberger et Bourguignon, 2019, p. 38). Les jeunes peuvent se reconstruire en réhabilitant un pouvoir d'agir biographique re-constituant une trame narrative transformée de leur rapport au monde.

Grâce à cette activité artistique en groupe, ils pourraient développer des habiletés (des répertoires d'actions, *skills*, au sens large, comprenant des savoir-faire, mais aussi des attitudes, affects, etc.) qui leur permettraient de dépasser l'expérience antérieure et de rebondir (résilience-*empowerment*). Il conviendra de décrypter, identifier, reconnaître, grâce au travail d'ingénierie didactique pour lequel l'équipe coopère, afin de faire émerger du sens et que le collectif soit en mesure de développer des capacités à produire une forme de reconnaissance des signes biographiques lors des activités.

### 3.3. *La biographie artistique : un triptyque thématisé pour l'intervention éducative en situation d'urgence humanitaire*

Le dispositif de biographie artistique comporte des thèmes explicites qui sont : l'identité, la culture et l'environnement. Ils se modèleront dans notre projet au travers d'outils (objets de transmission adaptés à l'esthétique visée) qui permettront de guider et nourrir la reconstruction. Ces outils seront travaillés par le collectif de recherche pour permettre aux jeunes de s'approprier ces différents thèmes (autoportrait, usage de matériaux de création traditionnels, transformation de lieux par l'art).

- L'identité : fait référence à la culture que chaque être humain possède et représente individuellement (connaissance du monde, des autres, de ses normes, idées, opinions), mais aussi à son intimité (apparence et caractère physique, caractère, nom, sexe, nationalité, etc.). En d'autres termes, l'identité fait référence à ce qui fait de chacun un « sujet ». Le *sujet* est alors entendu comme une volonté de l'individu d'être acteur de sa propre existence.

Le récit produit par l'œuvre construit l'identité narrative du jeune. L'identité sert l'*autopoiésis* qui relie la représentation intuitive que nous avons de nous-mêmes et du monde avec la possibilité de réaliser des « passages » et de nous transformer nous-mêmes dans la pratique artistique (Alheit et Bourguignon, 2019, p. 44).

- La culture fait ici référence à la culture commune d'un groupe de personnes, comme la culture nationale qui comprend l'histoire, la gastronomie, les valeurs, etc. La culture de l'Irak est une culture commune. Ce concept peut également être associé à un groupe de personnes plus restreint comme la communauté yézidie du Sinjar. Plus précisément, la culture est ici prise dans son sens ethnologique le plus étendu; elle est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor, 1871). Autrement dit, la culture réfère à « ce qu'il faut savoir » (au sens large) pour être membre d'un groupe social.
- L'environnement est l'ensemble des espaces sociaux propres à un individu ou à un groupe d'individus. Les différents environnements font partie des marqueurs sociaux associés à l'identité et à la culture. Nous appartenons à un quartier, un district, un gouvernorat, une région, un pays, à un continent et nous vivons sur Terre en ayant chacun des caractéristiques propres.

Ces thèmes proposés visent le redéploiement des jeunes dans un espace extérieur accessible. Ils sont biographiés durant les processus simultanés de création artistique d'une part (contenu d'apprentissage), et d'action didactique conjointe d'autre part (interactions réciproques entre les animateurs et les jeunes). Ces trois composantes ont pour but de restructurer une narration de soi et une maîtrise sensible des environnements et du monde (culturel). Ce monde définit les appartenances collectives bridées et souvent mises à mal par des années d'errance. Ces ancrages sont nécessaires au développement de la résilience et à l'*empowerment*.

#### **4. La biographie artistique par l'ingénierie didactique coopérative**

La Fédération Léo Lagrange intervient au Kurdistan irakien dans le cadre d'un projet de trois ans (2019-2022). C'est à l'occasion d'un projet « résilience » auprès de Yézidis dans les camps de Charia et Khanke que nous avons formé avec elle un partenariat de recherche. Ce projet s'adresse à deux groupes d'adolescents et d'adolescentes âgés de treize à dix-huit ans.

Notre méthodologie de recherche s'appuie sur une ingénierie didactique coopérative (IDC) dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique. Cette méthode est basée sur la conception (*design-based research*), mais vise avant tout l'approche communautaire (*community-based research*). Une recherche d'ingénierie didactique (Artigue, 2002) consiste à : 1) construire un processus d'apprentissage (par exemple,

séquence, séance, atelier) d'un contenu donné, en s'appuyant sur des hypothèses théoriques et des analyses préalables, 2) faire une analyse *a priori* des effets possibles, 3) réaliser l'expérience en situation concrète et observer les effets produits, et 4) faire une analyse *a posteriori* et la comparer aux prévisions, afin de valider ou invalider l'ingénierie.

L'ingénierie didactique coopérative déployée vise à lier étroitement le travail des professionnels et celui des chercheurs au sein de collectifs spécifiques dans l'élaboration conjointe d'œuvres communes, ici le dispositif de biographie artistique. Afin de réaliser le projet de recherche, nous avons formé un collectif de recherche nommé comité de pilotage. Il est constitué de l'équipe opérationnelle du projet : la chercheuse principale, les deux animateurs socioculturels, les deux travailleurs sociaux et la psychologue.

Notre devis de recherche articule l'IDC en quatre étapes, comme suit : 1) la conception et l'analyse préalable, 2) les (re)prises en œuvre et itérations, 3) la description, l'explicitation et l'évaluation et 4) la production et la diffusion.

### **Étape 1 : Analyse et conception préalable**

Cette étape permet de cerner concrètement les difficultés des animateurs quant à leurs pratiques et leurs résultats auprès des jeunes. L'analyse préalable (ou « analyse *a priori* ») est un outil collectif préparatoire à la mise en œuvre de la recherche, pour se préparer à observer la pratique d'animation, en imaginant ses effets possibles.

L'analyse préalable sera composée de cinq phases : 1) une description des caractéristiques des activités éducatives telle qu'elles se déroulent « ordinairement » dans les camps observés, 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, etc.); et 5) une formation de cinq jours à l'animation par la « biographie artistique », réalisée par la chercheuse principale. La complexité de la « biographie artistique » nous amène en effet à former les animateurs participant à la recherche afin qu'ils puissent expérimenter puis comprendre le cadre de la proposition.

Il s'agira, par la suite, de travailler à l'élaboration conjointe d'un premier dispositif didactique pour une mise à l'essai de l'opérationnalisation de la « biographie artistique ». Ce dispositif vise à garantir des espaces

d'appropriation et d'interprétation des enjeux afin de mener une action conjointe (chercheur-animateurs-jeunes). Ce travail sur le savoir « en soi » est donc d'abord détaché de ses implications didactiques.

## **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 d'ateliers conduits par les animateurs auprès des jeunes. Les animateurs vont organiser des activités artistiques sur les identités, cultures et environnements collectifs avec les jeunes via la biographie artistique. Le comité de pilotage sélectionnera avec soin (argumentation à l'appui) certains exemples de pratiques retenues pour leur caractère « emblématique » dans chacun des deux groupes. Ils représenteront, avec et grâce à la description qui sera faite, des dimensions qui paraissent essentielles de la pratique artistique observée en situation d'urgence humanitaire. S'appuyer sur des « exemples emblématiques » permettra de « transformer » les animateurs, car nous travaillerons à partir de leurs propres pratiques afin de les améliorer sur le terrain.

L'ingénierie didactique coopérative se fonde sur la nécessité de décrire les savoirs dans leur matérialité concrète en coopération avec le collectif de recherche. Il n'y a donc pas de phases de collecte d'analyses qui seraient clairement délimitées, mais bien plus un processus de recherche en didactique basée sur l'action et l'analyse conjointe des situations vécues, puis observées en groupes. Un système *hypermédia* (enregistrements images-texte-audio) est mis en place afin de fournir des constats par le biais d'un processus filmé permettant une analyse didactique des pratiques effectives (de type ethnométhodologique). Dans de tels systèmes, les *films de pratique*, ainsi que divers commentaires et analyses sur cette pratique, jouent un rôle essentiel dans la documentation de ses principales caractéristiques.

Chaque étape du processus est donc 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 al., 2018). Le cycle itératif de notre recherche envisage particulièrement ces allers-retours entre la réflexion collective et l'action au profit de la construction d'analyses par les savoirs expérientiels des participants.

## **Étape 3 : description, explicitation et évaluation**

L'étape 3 vise l'élucidation « finale » du problème et 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.

Globalement, le but est de mettre en regard le « contrat de recherche » initial et la réponse formulée durant la recherche afin d'en voir les implications concrètes et directes. Cette étape inclut donc une analyse *a posteriori*. Cette analyse reprendra les mêmes items que l'analyse *a 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 (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 sont améliorées, 4) la compréhension par le professionnel de la situation des jeunes qu'il accompagne est améliorée (Bawden, 1998).

#### **Étape 4 : production et diffusion**

Cette étape fait partie intégrante de l'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 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. Ces matériaux seront produits avec les animateurs et les travailleurs sociaux dans le camp en Irak.

Sur le plan opérationnel, 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 preuves d'entrée en résilience afin d'établir des indicateurs d'action. Elle servira à construire des outils didactiques qui émaneront de l'ingénierie didactique coopérative réalisée.

### **5. Discussion**

De précédentes études (Buriel et al., 2019, 2021) pouvant être considérées comme des études préliminaires à la présente recherche nous informent sur des points focaux à questionner afin de modéliser de possibles applications de la « biographie artistique » dans nos contextes de déplacement forcé : 1) habiter le camp; tant la présence que l'ancrage physique nous permettent d'habiter l'espace. Dans les contextes d'exil

et de déracinement, la présence dans l'espace est beaucoup plus importante que dans les contextes dits ordinaires; 2) « être » dans le présent; l'attente dans l'urgence conduit à de longues périodes de néant où il ne se passe pas grand-chose. Les pensées oscillent entre le passé révolu et le futur inaccessible. L'appréhension du présent et la conscience de sa place dans le monde à l'instant présent sont peu atteintes dans des situations vides et pesantes; 3) libérer les émotions; l'environnement et les relations sécurisantes sont des conditions nécessaires pour développer la « présence émotionnelle » (Rienties et Rivers, 2014, p. 6). Celle-ci peut parfois être considérée comme indispensable au développement de la résilience et des interactions empathiques; et 4) appartenir à un ensemble plus vaste; il s'agit de s'insérer dans un ensemble plus vaste et d'avoir le sentiment d'y appartenir en créant quelque chose de significatif ensemble.

## 6. Conclusion

Nous croyons au fait que, dans des « vies brisées », la réparation (Mbembe, 2020) et plus précisément la « microréparation » est la voie vers laquelle tendre dans notre champ. L'accès à l'art de façon générale et aux pratiques artistiques et culturelles en particulier peut contribuer à la reconstruction à certaines conditions seulement. Nous postulons des tissages de microprocessus didactiques construisant un rapport au monde « résilient » sans pour autant ignorer ou nier la réalité de la destruction et le malheur des êtres humains. À ce titre, la didactique de l'action conjointe et la biographie artistique nous semblent être des moyens pour comprendre finement les « micro-transformations » et les influences interpersonnelles à l'œuvre dans des groupes restreints.

## Références bibliographiques

- Alheit, P. et Bourguignon, J. (2019a). Biographicit . Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 42-44).  r s. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0042>
- Alheit, P. et Bourguignon, J. (2019b). Biographie (sociologie). Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 44-47).  r s. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0044>
- Andemicael, A. (2011). *Positive energy. A review of the role of artistic activities in refugee camps*. Policy Development and Evaluation Service of the United Nations High Commissioner for Refugees.

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25-32. <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm>
- Bawden, R. (1998). The community challenge: the learning response. *New Horizons in Education: The Journal of the New Education Fellowship*, 99, 40-59. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=990403355;res=IELAPA>
- 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*, 65(3-4), 437-454. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12411>
- Billeter, J. F. (2016). *Esquisses*. Éditions Allia.
- Buriel, A., Loquet, M. et Morais, S. (2021). Accompagnement d'animateurs et de jeunes yézidis par la « biographie artistique » en Irak, vers une ingénierie didactique coopérative. Dans *Pour une reconstruction de la forme scolaire. Actes du 2<sup>e</sup> Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD 2021)*, vol. 5 (p. 2-19). Université de Lorraine. [https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD\\_2021\\_Actes\\_volume\\_5\\_final.pdf](https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD_2021_Actes_volume_5_final.pdf)
- Buriel, A., Morais, S. et Loquet, M. (2019). Arts education in emergency humanitarian aid: educational issues with young people living in camps in conflict areas in the Middle East. *Art Dans Education: Conflicts and Connections. Actes du séminaire InSEA, oct. 2019, La Valette, Malte*.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2019a). Biographie / biographique / biographisation. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 47-51). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01>
- Delory-Momberger, C. (2019b). Condition biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 54-58). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0054>
- Delory-Momberger, C. et Bourguignon, J.-C. (2019). Automédialité. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 36-39). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0036>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1474904117690006>

- Lavigne-Delville, P. et Villeval, P. (2004). *Capitalisation d'expériences... expérience de capitalisations : comment passer de la volonté à l'action?* Groupe Initiatives. [https://www.gret.org/wp-content/uploads/traverse\\_15.pdf](https://www.gret.org/wp-content/uploads/traverse_15.pdf)
- Léontiev, A. (1965). L'homme et la culture. *Recherches internationales à la lumière du marxisme*, 46, 47-67. [http://www.pierreassante.fr/dossier/L\\_homme\\_et\\_la\\_culture\\_Leontiev\\_R.I.1965.pdf](http://www.pierreassante.fr/dossier/L_homme_et_la_culture_Leontiev_R.I.1965.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. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no29.pdf>
- Manciaux, M. (2001). La résilience. *Études*, 395(10), 321-330. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htmretournoten05>
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2004-3-page-469.htm>
- Mbembe, A. (2020). *Brutalisme*. La Découverte.
- MSF Luxembourg. (2019). *MSF met en garde contre une crise de santé mentale pour les Yézidis*. Médecins sans frontières Luxembourg. <https://msf.lu/fr/actualites/toutes-les-actualites/msf-met-en-garde-contre-une-crise-de-sante-mentale-pour-les-yezidis>
- Niewiadomski, C. (2019). Compétence biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 51-53). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0051>
- Rienties, B. et Rivers, B. A. (2014). *Measuring and Understanding Learner Emotions: Evidence and Prospects*. Learning Analytics Community Exchange. <http://www.laceproject.eu/learning-analyticsreview/measuring-and-understanding-learner-emotions/>
- Sacriste, V. (2019). Épreuve biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 75-77). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0075>
- Shah, R., Paulson, J. et Couch, D. (2020). The Rise of Resilience. Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), 303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Fayard.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. John Murray. [https://books.google.it/books?id=AucLAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?id=AucLAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Tyrer, R. A. et Fazel, M. (2014). School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review. *PLOS ONE*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>