

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTÉGRATION DES PRATIQUES PERFORMATIVES DE L'ART MÉDIATIQUE EN ÉDUCATION POUR
RENFORCER LA MOTIVATION DE JEUNES ADULTES NEUROATYPIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

ARTS VISUELS MÉDIATIQUES RECHERCHE INTERVENTION

PAR

ROXANE LUSSIER

JUILLET 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à partager ma plus profonde gratitude à *mes 3*: Alexis, Raphaëlle et Rosemarie. Grâce à leur compréhension, leur humour et leur soutien, ce périple fut moins aride.

Je remercie sans fin mon ami et partenaire de création, Xavier Ménard, avec qui chaque discussion est riche, pertinente et pleine d'humour. Un jour, nous libérerons Marcel·le!

Je remercie mon directeur de recherche, Martin Lalonde, avec qui les conversations sérieuses passent toutes par notre passion commune pour la musique.

Un merci chaleureux aux participant·e·s du centre La Relance qui se sont prêté·e·s à l'expérimentation et qui m'en parlent encore. Longue vie aux Pigeons des Arts.

Je remercie mon ami Francis Gauthier, faiseur de bruit et grand érudit, de lire tous mes messages qui commencent par « cher journal » et qui sait toujours quels mots écrire pour me motiver.

DÉDICACE

À mom.

À papa.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 But de la recherche	3
1.2 Justification	3
1.3 Question de recherche et objectifs.....	4
1.4 Besoins des apprenant-e-s du centre La Relance.....	5
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	7
2.1 Staying with the trouble et Donna Haraway.....	7
2.2 Neuroatypie ou neurodiversité?	9
2.3 Paysages sonores	10
2.4 Pratiques performatives.....	12
2.5 Arts sonores	13
2.6 Apprentissage collaboratif	13
2.7 Agentivité et Motivation	16
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	19
3.1 Recherche-design en éducation.....	19
3.2 Le dispositif DEDANS.....	20
3.2.1 La mécanique	20
3.2.2 Propositions performatives différentes.....	21
3.2.3 L'installation du dispositif	22
3.3 Les participant-e-s	23
3.3.1 Profil des participant-e-s	24

3.3.2	Neurodiversité	25
3.3.3	Pourquoi cette population	26
3.4	Contexte	26
3.5	Les procédures	27
3.5.1	Implantation du projet de recherche : Artiste-éducatrice-chercheuse.....	27
3.5.2	Présentation du projet au CEA La Relance.....	27
3.5.3	Partenaire	28
3.5.4	Implantation et préparation du cadre de recherche	28
3.5.5	Technologies	29
3.6	Les activités de recherche auprès des participant-e-s	29
3.6.1	La promotion et le recrutement	29
3.6.2	Consentement.....	33
3.6.3	Activité de recrutement auprès des participant-e-s	33
3.6.4	Questionnaire d'introduction	34
3.6.5	Le déroulement de l'activité	34
3.6.6	La présentation des consignes	35
3.6.7	Questionnaire de conclusion	36
3.6.8	La médiation	36
3.6.9	Le portrait des groupes	37
3.7	Les données.....	37
3.7.1	Quelles sont les données collectées ?	37
3.7.2	Journal de bord multimodal.....	38
3.7.3	Captations des expérimentations performatives	38
3.7.4	Les grands papiers.....	39
3.7.5	Les questionnaires	39
3.7.6	La médiation en présence de l'artiste sonore	40
3.8	Analyse de données	41
3.8.1	Processus d'analyse	41
3.8.2	Analyse du journal de bord multimodal et des cartes heuristiques	42
3.8.3	Analyse des réponses aux questionnaires	43
3.8.4	Analyse des grands papiers.....	43
3.8.5	Analyse des paysages sonores	43
3.8.6	Analyse des captations vidéographiques.....	44
3.8.7	Analyse de la médiation.....	44
3.8.8	Triangulation	44
CHAPITRE 4	LES RÉSULTATS	46
4.1	La première itération	46
4.2	Présentation des données et des catégories de résultats	46
4.3	Geste trace	48
4.3.1	Procédé	53
4.3.2	Percussion.....	54
4.4	Geste son.....	56

4.5	Mouvement.....	57
4.5.1	Main, bras et torse.....	57
4.5.2	Oscillation du corps et déplacements.....	58
4.6	Relation	59
4.7	Analyse de quatre groupes	60
4.7.1	Le groupe #5	60
4.7.2	Le trio #3	62
4.7.3	Le trio #1	62
4.7.4	Le trio #7	65
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION		67
5.1	Interprétations et pensées sauvages	67
5.1.1	Espace/temps/présence	67
5.1.2	Sérendipité et recherche-design.....	68
5.1.3	L'écoute active pour apprivoiser les territoires sonores	69
5.1.4	Être. Situer.	70
5.1.5	Artiste de proximité : une posture située, relationnelle et engagée.....	71
5.1.6	Agir dans le trouble et y rester.	73
5.1.7	Collaboration	75
5.1.8	Motivation	76
CONCLUSION		78
BIBLIOGRAPHIE.....		80
ANNEXE B QUESTIONNAIRE D'INTRODUCTION		86
ANNEXE C QUESTIONNAIRE DE CONCLUSION		94
ANNEXE D MÉTHODOLOGIE ARBORESCENCES		97
ANNEXE E ANALYSE D'ENREGISTREMENTS SONORES PAR XAVIER MÉNARD.....		101
ANNEXE F FICHE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNE MAJEURE		102
ANNEXE G FICHE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNE MINEURE.....		109

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Schéma comparatif entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif	14
Figure 2.2 Facteurs de risque et de protection	18
Figure 3.1 Résidence de création en duo Rox-Xav	20
Figure 3.2 Performance DEDANS NOVEMBRE du duo Rox-Xav	22
Figure 3.3 Installation du dispositif de la recherche au CEA La Relance	23
Figure 3.4 Zine recrutement.....	30
Figure 3.5 Affiche promotionnelle	32
Figure 3.6 les exemples de gestes graphiques inscrits au tableau blanc	36
Figure 3.7 Méthode d'analyse manuelle sous forme de carte heuristique	42
Figure 4.1 Gribouillages, mots et frottis.....	49
Figure 4.2 Mots	50
Figure 4.3 Liste	51
Figure 4.4 Jeu.....	51
Figure 4.5 vue d'ensemble des traces	52
Figure 4.6 Traces dessinées, pochoirs et dessin à main levée	52
Figure 4.7 Traces dessinées monochromes et polychromes	53
Figure 4.8 La table des procédés fournis.....	54
Figure 4.9 Des procédés fournis par la participante	54
Figure 4.10 Percussion roulée avec crayons	55
Figure 4.11 Percussion avec ongles.....	56
Figure 4.12 Percussion avec la paume de la main.....	56
Figure 4.13 Geste-son à deux crayons	57
Figure 4.14 Geste-son Bras et Torse avec multiples crayons de cire	58
Figure 4.15 Oscillation du corps par rotation.....	59

Figure 4.16 Relation à l'autre par l'enseignement de l'écriture arabe.....	60
Figure 4.17 Le grand groupe et Josée	61
Figure 4.18 Relation aux êtres-machines	64
Figure 4.19 Noah explore le geste-son et Samuel qui se déplace pour changer de procédé	64
Figure 4.20 Noah et la fin de son élan de geste-son	65
Figure 4.21 L'artiste-enseignante qui explique les gestes au trio #7	66
Figure 4.22 Jane, Étienne et Julia en début d'expérimentation.....	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 indicateurs de motivation.....	47
Tableau 4.2 Indicateurs de compétences artistiques	48
Tableau 5.1 Méthodologie en arborescence Geste Trace	97
Tableau 5.2 Méthodologie en arborescence geste son	98
Tableau 5.3 Méthodologie en arborescence Mouvement.....	99
Tableau 5.4 Méthodologie en arborescence Relation	100

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

C.P.: conseiller-ère pédagogique

CEA : centre d'éducation des adultes

CFMS : certificat de formation à un métier semi-spécialisé

CJE : carrefour jeunesse-emploi

CLE : centre local d'emploi

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*

DYS : troubles d'apprentissage, ex. : dyslexie

FBC : formation de base commune

FBD : formation de base diversifiée

FGA : formation générale des adultes

FGJ : formation générale des jeunes

I.S : intégration sociale

I.S.P : insertion socioprofessionnelle

P.P.S : projet de participation sociale

PPFGA: projet parcours à la formation générale des adultes

TDA/H : trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité

T.E.S : technicien·ne en éducation spécialisée

TRS : tip-ring-sleeve

TSA : trouble du spectre de l'autisme

XLR : external line return

Code QR : quick response code

RÉSUMÉ

Ce mémoire en recherche-intervention explore les dynamiques relationnelles et collaboratives qui émergent dans le cadre d'une pratique performative entre personnes néophytes, au sein d'un contexte non formel d'éducation artistique dans un centre d'éducation des adultes. Inspiré par la pensée de Donna Haraway et son invitation à « rester avec le trouble », il interroge ce qui advient lorsque de jeunes adultes neuroatypiques participent à une pratique artistique envisagée comme autre voie que celle de la normalisation ou de la rééducation, ouvrant un champ d'expérimentation et de collaboration. Que devient la neuroatypie lorsque le cadre est souple et que la personne est invitée à coconstruire sens, ordre et relations, ou à s'y soustraire? Cette démarche s'inscrit dans une posture d'artiste chercheuse, qui privilégie la création et l'expérimentation plutôt que l'enseignement prescriptif, et mobilise une méthodologie de recherche-design pour concevoir, tester et ajuster le dispositif artistique en interaction avec les participant·e·s. Cette recherche examine le potentiel motivateur de ces pratiques artistiques, en intégrant un dispositif de geste-son apparenté à un instrument inventé, et s'intéresse à la perception et à la création de paysages sonores à la lumière des concepts développés par R. Murray Schafer.

Mots clés : pratiques performatives, art médiatique, éducation artistique, motivation, neuroatypie, jeunes adultes, art visuel, art sonore.

ABSTRACT

This research-intervention thesis explores the relational and collaborative dynamics that emerge within a performative practice among novice participants in a non formal art education setting at an adult education center. Drawing on Donna Haraway's invitation to "stay with the trouble," it examines what happens when neurodivergent young adults engage in an artistic practice conceived as an alternative to normalization or re-education, opening a space for experimentation and collaboration. What does neurodivergence become when the framework is flexible and individuals are invited to co-construct meaning, order, and relationships—or to opt out? This approach is grounded in the posture of an artist-researcher, privileging creation and experimentation over prescriptive teaching, and employs a research-design methodology to conceive, test, and refine the artistic device in interaction with participants. The study investigates the motivational potential of such artistic practices through the integration of a gesture-sound device akin to an invented instrument and explores the perception and creation of soundscapes informed by R. Murray Schafer's concepts.

Keywords: performative practices, collaboration, research-design, media art, art education, motivation, neurodivergence, young adults, visual art, sound art.

INTRODUCTION

La pratique des arts performatifs fait partie du paysage créatif québécois depuis les années du Refus global avec Françoise Sullivan, qui a ouvert la voie à des pratiques performatives interdisciplinaires. La littérature fait état de parcours liés à l'enseignement des pratiques performatives au niveau collégial et universitaire. Dans *How we teach performance art* (Torrens, 2014), Valentín Torrens développe une réflexion sur l'enseignement des arts performatifs dans des cursus institutionnels structurés et présente une anthologie de 42 approches différentes de l'enseignement des arts performatifs, incluant des ateliers en milieux informels. De son côté, Marilyn Arsem nous guide à travers sa démarche d'enseignement de l'art performance (Klein, 2020). Ces artistes pédagogues démontrent que les pratiques performatives, en tant que méthode d'apprentissage et de recherche, stimulent la curiosité, soutiennent l'engagement et favorisent la relation à soi et à l'autre. Cette approche peut-elle offrir un renouveau motivationnel fondé sur la découverte sensorielle, la manifestation des savoirs et l'agentivité ? Qu'en est-il de l'enseignement des pratiques performatives dans les milieux de formation générale des jeunes et des adultes ? Dans un contexte où la Formation générale des adultes (FGA) accueille un nombre croissant de jeunes adultes neuroatypiques — présentant des particularités telles que l'autisme, les troubles d'apprentissage, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou la douance —, les limites des approches pédagogiques et andragogiques traditionnelles deviennent de plus en plus apparentes. Ces jeunes adultes font face à des défis persistants : difficultés à transférer les apprentissages à des situations nouvelles, faible motivation scolaire, rigidité cognitive, isolement social et faible estime de soi. Ce portrait, désormais bien documenté, souligne l'importance d'explorer de nouveaux dispositifs pédagogiques qui tiennent compte des modes d'apprentissage, de communication et d'engagement propres à la neurodiversité. Dans cette optique, les pratiques performatives de l'art médiatique apparaissent comme un levier prometteur, ancré dans l'action, l'espace, le temps et la relation. Elles permettent d'explorer une approche pédagogique et andragogique incarnée, sensible, ouverte et non normative. Tel que formulé par Anik Meunier¹, « tout observateur qui serait un petit peu attentif à la société actuelle se rend compte assez rapidement que les espaces d'éducation sont dorénavant multiformes, variés et pluriels. » (Meunier, 2019). Comment une pratique artistique située en contexte non formel peut-elle répondre aux limites des

¹ Anik Meunier est professeure titulaire en éducation et muséologie et directrice du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

cadres pédagogiques traditionnels, en soutenant des formes d'apprentissage situées, relationnelles et non normatives chez de jeunes adultes neuroatypiques ?

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 But de la recherche

Cette étude vise à faire émerger les diverses manifestations de la motivation chez les jeunes adultes neuroatypiques. Il s'agit de comprendre comment un dispositif inspiré d'un instrument sonore inventé, issu du projet de création DEDANS, est intégré dans un centre d'éducation des adultes (CEA), et d'analyser comment se manifestent les signes de motivation chez de jeunes adultes neuroatypiques lors de cette expérimentation artistique. Implantée dans un cadre éducatif réel et non formel, cette recherche contribue à la construction de savoirs théoriques et pratiques susceptibles d'être transférés à leur tour dans d'autres contextes éducatifs.

1.2 Justification

Mon parcours en éducation artistique est hybride. Après un début de carrière en enseignement des arts plastiques au secondaire, valsant de milieu en milieu pour rassembler les contrats et souhaiter un jour obtenir un poste en enseignement des arts, mon chemin a bifurqué vers la médiation culturelle. Forte de mes expériences dans des contextes variés allant de l'école primaire à l'adaptation scolaire au secondaire, je me suis mise à proposer des projets de création artistique soutenus par le fond de médiation culturelle de ma région, Brome-Missisquoi. J'ai participé à la coéducation dans l'école primaire alternative de mes trois enfants, ce qui a élargi ma vision des possibles en éducation. Mon inscription à la maîtrise en recherche intervention visait à approfondir mes réflexions sur les interstices de l'éducation artistique, tout en poursuivant une pratique performative en art visuel sonore.

En duo avec Xavier Ménard, un artiste sonore de la région de Sutton, nous avons expérimenté le potentiel artistique de notre dispositif de geste-son dans le cadre d'activités artistiques avec des adolescent·e·s et de jeunes adultes. Avec notre dispositif, Xavier et moi avons exploré la création dans des contextes non formels : camp estival de création² avec de jeunes adolescent·e·s, activité d'une journée avec des adolescent·e·s soutenu·e·s par l'organisme Main dans la main³, journée d'exploration de pratiques

² [Accueil - École d'art de Sutton](#)

³ [Accueil | Main dans la main Centre de pédiatrie sociale en communauté de Brome-Missisquoi](#)

performatives lors de ma présence comme formatrice du programme Espace Sésame⁴, ainsi qu’une activité en pratique performative collaborative avec une enseignante du centre La Relance. Cette activité était structurée et conduite sur plusieurs interventions ponctuelles durant un mois⁵ et sera détaillée au chapitre 3. C’est à travers ces expériences, au croisement de l’art, de l’enseignement et des relations humaines, qu’est née la nécessité, pour moi, de repenser la pédagogie. À mon arrivée dans le centre d’éducation des adultes La Relance, une résonance s’est installée entre le parcours atypique des élèves et le mien : nous étions des personnes « troubles » du système d’éducation. Les élèves, avec leurs troubles d’apprentissage, leurs particularités neurodéveloppementales et leur anxiété liée à des échecs sociaux ou scolaires. Moi, avec ma difficulté à me conformer, mon besoin d’innover, de créer du sens et mon impossibilité à choisir entre ma pratique d’artiste visuelle et celle d’artiste sonore. Mon intérêt d’enseigner les arts à la FGA s’est intensifié lorsque j’ai compris que cet espace pouvait devenir un laboratoire pédagogique expérimental. Un autre aspect marquant de ce contexte : la neurodiversité. J’ai côtoyé de jeunes adultes aux profils neuroatypiques dans l’atelier d’art, avec qui j’ai pu échanger sur leurs réalités. Ces rencontres m’ont conduite à une réflexion plus ciblée sur la motivation, l’expression et l’agentivité en milieu d’enseignement non traditionnel. C’est dans cette conjoncture – à la croisée de ma posture d’artiste, de pédagogue et de chercheuse – que s’est imposé le projet DEDANS : une pratique performative en art visuel sonore.

1.3 Question de recherche et objectifs

Cette recherche soulève plusieurs enjeux, tant du point de vue de l’agentivité que de l’apprentissage lié à un nouvel outil de création. Elle interroge ce que les pratiques performatives permettent de révéler ou d’observer autrement dans les dynamiques de création en atelier. Il ne s’agit pas d’une œuvre artistique réalisée en équipe, mais bien d’une expérience collaborative en temps réel, où la cocréation devient un espace d’interaction, d’expression et de transformation.

Depuis 2010, le portrait des classes change à l’éducation des adultes. Les chercheur·e·s (Marcotte, 2010) parlent d’un pivot systémique plutôt que d’une simple réforme. Dans ce contexte, il est pertinent de mettre en perspective les politiques québécoises d’éducation des adultes de 2002 et de 2025. La politique de 2002, bien qu’innovante à l’époque, se concentrait principalement sur l’intégration

⁴ [Espace Sésame - Carrefour Jeunesse-Emploi comtés Iberville/St-Jean](#)

⁵ [DEDANS ATELIER – RESSOURCES – Rox & Xav](#)

socioprofessionnelle et la formation de base, avec un accent marqué sur l'employabilité. Elle reconnaissait peu les formes d'apprentissage non formelles ou expérientielles, et encore moins les besoins spécifiques des personnes neurodivergentes, dont la prévalence est de 1,5% au Québec selon la fédération québécoise de l'autisme⁶. En revanche, la politique de 2025, portée par l'ICÉA⁷, propose une vision élargie et inclusive de l'éducation tout au long de la vie. Elle valorise l'agentivité, la diversité des parcours, et reconnaît les apprentissages issus de pratiques culturelles, artistiques et communautaires. Mon projet s'inscrit dans cette nouvelle orientation, en explorant comment les pratiques performatives peuvent devenir des leviers d'inclusion, de développement personnel et de transformation sociale pour de jeunes adultes autrement capable. Inspirée par une expérience vécue dans le programme Espace Sésame du Carrefour Jeunesse Emploi (CJE) de Saint-Jean-sur-Richelieu, où une participante neurodivergente a expérimenté un dispositif de transformation sonore, une série de questions a émergé :

- Comment intégrer les pratiques performatives dans les écoles ?
- Est-ce que les pratiques performatives peuvent contribuer à fluidifier les interactions sociales pour les jeunes adultes autistes ?
- Comment la motivation se manifeste dans le contexte de pratiques performatives ?

Ma question de recherche est la suivante : en quoi une approche artistique performative en contexte éducatif non formel permet-elle de faire émerger des espaces d'existence, de relation et d'expression pour de jeunes adultes neuroatypiques, là où les formes pédagogiques traditionnelles montrent leurs limites à reconnaître des manières d'être et de connaître situées et non normatives ?

1.4 Besoins des apprenant-e-s du centre La Relance

« C'est à tâtons – quoique disposant de précisions superfétatoires – que notre compositeur tentera d'en faire un usage quelque peu musical ; il devra découvrir ainsi non pas comment le studio fait la musique à sa place – par un décalque hasardeux des notes en chiffres, d'une partition en épure – mais en quoi les corps sonores et les machines électroniques offrent autant de moyens nouveaux de fabriquer, de modeler, de surprendre, de fixer les sons. »
(Schaeffer, 2020)

Dans cette recherche, chaque participant-e vit une seule expérimentation performative. Ce choix méthodologique vise à observer des comportements spontanés face à la nouveauté : qui demeure réservé ?

⁶ <https://www.autisme.qc.ca/lautisme-en-5-questions/>

⁷ [ICEA_Recommandations PGAEFC_mai2025.pdf](#)

Qui circule entre la station sonore et la station visuelle ? Qui engage la conversation ? Qui explore le geste-son ou se concentre sur les traces laissées par l'expérience ?

L'approche expérimentale s'inspire des réflexions de Pierre Schaeffer, dont les travaux résonnent avec la démarche adoptée. Les matériaux proposés — visuels et sonores — sont certes novateurs, mais l'essentiel réside dans la liberté d'action offerte aux personnes participantes. Cette liberté constitue le cœur de l'intention : répondre aux besoins identifiés en favorisant l'autonomie et l'expression personnelle.

Ces besoins ont été précisés grâce à des entretiens menés avec des collègues du centre La Relance. Ils concernent principalement :

- L'accompagnement personnalisé ;
- La création de liens de confiance avec les enseignant·e·s et les pairs ;
- Le développement des compétences transversales et technologiques ;
- La gestion des émotions et l'autonomie.

Le dispositif de création intégré à la recherche s'appuie sur ces besoins et sur des principes andragogiques tels que :

- la diversité des parcours ;
- la reconnaissance des apprentissages issus de pratiques culturelles, artistiques et communautaires.

Le principe d'agentivité, qui renvoie à la capacité d'agir et de participer activement, se rapproche des orientations de la formation générale des jeunes (FGJ), où l'autonomie occupe une place centrale. Dans le prochain chapitre, j'établirai des liens entre les besoins de sens, de connexion et d'ancrage dans le réel exprimés par les jeunes adultes neuroatypiques et les concepts clés qui ont guidé la conduite de mon terrain de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, je présenterai un aperçu des concepts clés qui guident ma recherche. Ces concepts s'articulent principalement autour des théories de deux chercheur·e·s, Donna Haraway et Raymond Murray Schafer. Bien que Haraway ne se soit pas penchée spécifiquement sur la neuroatypie, sa pensée résonne profondément avec les enjeux abordés dans cette étude. À l'image du jeu de ficelles qu'elle mobilise pour illustrer les interconnexions entre les idées, les concepts que je tisse ici sont liés par une pensée relationnelle, ouverte et non linéaire. De son côté, R. Murray Schafer, père de l'écologie sonore, a posé les fondements sur lesquels plusieurs aspects de ma recherche prennent appui. Ses notions de paysage sonore, d'acousmatique et d'approche performative nourrissent ma démarche artistique et enseignante. Les sections suivantes traiteront de neuroatypie, de pratiques performatives, d'apprentissage collaboratif ainsi que de motivation intrinsèque.

2.1 Staying with the trouble et Donna Haraway

«The task is to make kin in lines of inventive connection as a practice of learning to live and die well with each other in a thick present »⁸ (Haraway, 2016)

Rester avec le trouble. Accueillir ce qui est, sans chercher à réparer. Donna Haraway propose de rester avec le trouble, de développer une tolérance active à l'incertitude et d'imaginer une parentalité élargie, un *kinship* hybride. C'est cette pensée que je mobilise pour encadrer ma recherche.

Dans ma pratique enseignante comme dans ma posture de chercheuse, j'ai choisi de porter un regard sur les similitudes plutôt que sur les différences entre personnes neurotypiques et neuroatypiques. J'ai volontairement adopté une approche artistique exploratoire et peu dirigée, afin d'observer comment se manifeste l'agentivité dans un contexte de création. Les personnes participantes à cette recherche ont un paquet de troubles, elles le savent bien. Au long de leur parcours scolaire et même social, ces troubles

⁸ La tâche consiste à créer des liens de parenté à travers des connexions inventives, comme une pratique visant à apprendre à bien vivre et à bien mourir ensemble dans un présent dense. (Traduction libre)

ont été perçus comme des écueils, des difficultés, des états à soigner ou des traits à redresser. De mon point de vue, ces manifestations sont autant de manières d'être à la vie. Elles peuvent être des forces artistiques où il est bienvenu d'exprimer sa singularité. Haraway nous invite à embrasser les incertitudes plutôt qu'à les résoudre. Cette posture se manifeste dans mon choix méthodologique : créer un espace d'expérimentation artistique où l'imprévu, l'échec et la surprise sont non seulement permis, mais valorisés. À l'instar de Haraway, je choisis de rester avec le trouble pour ouvrir des pistes complémentaires à celles proposées dans les cadres éducatifs traditionnels. Devenir responsable – *respons(h)able* (Haraway, 2016) c'est se rendre mutuellement capable de répondre à la complexité du monde. Dans le contexte de cette recherche, cela signifie créer les conditions pour que les jeunes adultes neuroatypiques développent un sentiment de responsabilité, de capacité à agir, et de droit à l'expression. Cette respons(h)abilité entre en résonance avec les concepts d'agentivité, d'autodétermination et de motivation qui traversent cette étude.

Dans le prolongement de cette perspective, Haraway mobilise le concept de sympoïèse pour penser des formes d'existence et de création fondamentalement relationnelles. Comme le rappelle Nathalie Grandjean, « le concept de sympoïèse [...] prolonge des intuitions communes sur les dimensions bizarres et inattendues des origines du vivant et des espèces compagnes » (Grandjean, 2023). La sympoïèse désigne ainsi un faire-avec, un devenir-ensemble, où les agentivités sont distribuées entre des présences humaines et non humaines, et où l'émergence des formes ne peut être dissociée des relations qui les constituent. Dans cette recherche, cette notion permet d'envisager les ateliers artistiques comme des espaces où les subjectivités, les gestes, les matériaux et les contextes participent conjointement à l'émergence des formes, en reconnaissant des processus coélaborés plutôt qu'une expression individuelle isolée.

Haraway propose de concevoir l'ensemble des êtres non pas comme des entités distinctes, mais comme des existences relationnelles, liées par des dynamiques de cohabitation, de dépendance et de coconstruction. Dans cette perspective, héritière de la figure du cyborg, les frontières entre humain et non humain s'estompent au profit d'un réseau de parentés hybrides et situées (Haraway, 2016). C'est la perspective que j'adopte lorsque je parle du dispositif technologique en tant qu'être-machine.

2.2 Neuroatypie ou neurodiversité?

Développée à la fin des années 1990 par Judy Singer, psychologue et sociologue autiste, la notion de neurodiversité est d'abord associée à l'autisme et au mouvement de revendication pour les droits des personnes autistes. Elle s'est ensuite élargie à d'autres formes de divergences cognitives, telles que le TDA/H, les troubles d'apprentissage, la douance, l'hypersensibilité, la synesthésie ou encore la déficience intellectuelle. Le terme neurodiversité renvoie à l'ensemble des profils cognitifs humains (Paré, 2023), en valorisant la pluralité des fonctionnements neurologiques plutôt que leur hiérarchisation.

Le mot neuroatypie, quant à lui, est souvent utilisé dans la littérature pour désigner ce qui est hors norme. Il met l'accent sur l'altérité ou la différence, sans pour autant porter un jugement de valeur. Dans le cadre de cette recherche, ces deux termes sont utilisés de manière complémentaire : *neurodiversité* pour souligner la richesse des profils cognitifs, *neuroatypie* pour désigner les réalités spécifiques des personnes concernées.

Afin de comprendre ces réalités, je me suis référée à la cinquième édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM-5), qui regroupe les diagnostics liés aux troubles neurodéveloppementaux : déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme (TSA), trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), troubles d'apprentissage, etc. Le DSM-5 propose également une section sur les troubles anxieux, ce qui m'a permis de mieux saisir comment la psychiatrie médicale catégorise ces profils. Cependant, mon approche étant ancrée dans une perspective artistique en contexte éducatif, je me suis davantage tournée vers les observations des professionnel·le·s en adaptation scolaire, ainsi que vers les témoignages directs de personnes neuroatypiques. Par ailleurs, mon intérêt pour la neurodiversité s'est enrichi au fil des savoirs et des expériences partagés par ces personnes elles-mêmes, dont les voix contribuent à renouveler notre compréhension des fonctionnements cognitifs dits atypiques. Le milieu dans lequel j'ai déployé ma recherche est rempli de ces cerveaux diversifiés. Pour approfondir ma compréhension du fonctionnement cognitif des personnes autistes, je me suis appuyée sur les travaux de Temple Grandin, chercheuse américaine en zoologie et militante autiste. Grandin (2006) s'intéresse à plusieurs enjeux, notamment à l'éducation et à la reconnaissance des forces cognitives propres aux personnes autistes. Elle insiste sur l'importance de l'empathie et de la compassion dans la compréhension et le respect des droits individuels. Un aspect central de sa pensée retient mon attention : selon elle, notre société valorise principalement un mode de pensée verbal, ce qui constitue un obstacle pour de nombreuses personnes autistes. Grandin propose de reconnaître d'autres formes de pensée,

notamment la pensée visuelle. Elle distingue deux types : les penseurs objet, dont elle fait partie, qui pensent en images détaillées, et les penseurs en spatialité, qui réfléchissent à partir de motifs et d'abstractions. Grandin souligne l'importance d'identifier ces modes de pensée dès le plus jeune âge afin d'orienter les jeunes autistes vers des domaines compatibles avec leurs forces, comme les arts, le design, l'ingénierie ou l'architecture. Elle prône ainsi une pédagogie concrète — le *hands-on learning* — qui mise sur l'apprentissage par la manipulation et l'expérimentation. Elle insiste également sur le rôle fondamental des enseignant-e-s dans la découverte et l'élargissement des intérêts des élèves autistes, par une offre d'ateliers variés, ces professionnel-le-s peuvent contribuer à assouplir certaines rigidités et à exposer les jeunes à une diversité de domaines. Grandin suggère une structure d'apprentissage *bottom-up*, partant de l'expérience concrète pour accéder à une compréhension plus large. Une telle approche est particulièrement adaptée aux cerveaux qui fonctionnent de façon mécanique, en favorisant leur créativité. Dans une conférence donnée lors du *Chicago Humanities Festival*⁹, Grandin a d'ailleurs salué la place accordée aux arts dans le système scolaire québécois, qu'elle considère comme une force à préserver et à encourager.

2.3 Paysages sonores

«Transformation: What is the purpose of art? First, exaltation. Let us speak of that. »

- R. Murray Schafer

Le *Soundscape* ou paysage sonore est un champ d'étude acoustique (Schafer R. M., 1994) qui implique une écoute active de son environnement. Dès la fin des années 1960, Schafer a amorcé une réflexion pionnière avec le World Soundscape Project¹⁰, posant les bases de ce qui deviendra l'écologie sonore. Le projet DEDANS s'inscrit dans la continuité de cette pensée, en transposant le concept de paysage sonore à un environnement scolaire. Ici, la nature est remplacée par les sons caractéristiques de l'école : cloches de changement de cours, messages diffusés par interphone, bavardages d'élèves, chaises raclant le sol, interventions spontanées de collègues, ma propre voix d'enseignante, ou encore les bruits provenant de la cour ou du boulevard voisin. Un second concept central chez Schafer est celui de *sound awareness* ou *ear cleaning*, que l'on peut traduire par la sensibilisation à l'écoute. Ce compositeur canadien nous invite

⁹ <https://youtube.com/clip/Ugkx7yVrwf8ZoAQ9sfSf6w1OzPloWaqSvkTR?si=IBH4pL9cfdzD5oG>

¹⁰ [WORLD SOUNDSCAPE PROJECT](#)

à être à l'écoute, à développer notre cliraudience¹¹ afin de percevoir l'ensemble des manifestations acoustiques du monde. Tel que l'explique Ludovic Duhem « à l'enjeu du paysage sonore est ainsi couplé un enjeu esthétique d'amélioration, c'est-à-dire de transformation positive et normative de tout ce qui peut être entendu afin de retrouver une harmonie entre l'homme et le monde. Cette harmonie est ce que Murray Schafer appelle la cliraudience et qu'il s'agit d'instituer par une éducation de l'oreille et une orchestration du monde » (Duhem, 2014) .

Les concepts de Schafer nous permettent de nous situer dans le vaste champ de l'art sonore. Les concepts d'acousmatique¹² et d'écoute réduite, issus de la musique concrète de Pierre Schaeffer (2020), consistent à suspendre le lien habituel entre le son et sa source. Dans une situation acousmatique, le son est entendu sans que l'on puisse en voir l'origine, ce qui modifie notre manière de l'appréhender. L'écoute réduite prolonge cette condition en invitant à porter attention aux qualités intrinsèques du son, telles que le timbre, la durée ou la texture. Ensemble, ces concepts permettent de déplacer l'écoute vers une expérience perceptive affinée, centrée sur le sonore lui-même plutôt que sur sa cause ou sa signification. L'acousmatique renvoie à la notion de schizophonie, introduite par R. Murray Schafer (1969) dans *The new soundscape : a handbook for the modern music teacher* pour désigner la séparation entre le son et sa source. Certains sons utilisés dans la trame du dispositif ont également eu un impact sur la mémoire et les affects de certaines personnes participantes, un aspect qui sera développé dans la section de l'interprétation des données issues du terrain. Enfin, dans mon analyse des données, je fais des ponts entre les traces visuelles laissées par les participant·e·s et la manière dont Schafer aborde la classification des sons :

« Why classify? We classify informations to discover similarities, contrasts and patterns. Like all techniques of analysis, this can only be justified if it leads to the improvement of perception, judgment and invention. » (Schafer R. M., 1994)

¹¹ Terme utilisé dans les traductions des ouvrages de R. Murray Schafer.

¹² Désigne une situation d'écoute où, pour l'auditeur, la source sonore est invisible

2.4 Pratiques performatives

R. Murray Schafer s'est intéressé aux pratiques performatives en nature. Il déconstruit les codes attendus des lieux d'écoute afin d'ouvrir les perceptions de l'auditoire jusqu'à les faire participer à des pèlerinages scriptés. *Wolf Project*, démarré en 1988, est un exemple d'œuvre performative où les intervalles entre les pièces sont habités par des déplacements ritualisés entre les sites d'interprétation (Waterman, 1998). Dans cette perspective, d'autres artistes en pratiques performatives prolongent cette ouverture vers des formes d'apprentissage expérientielles et situées. Marilyn Arsem conçoit la performance comme un espace pédagogique fondé sur l'expérimentation, la présence et l'exploration du geste dans le moment présent, favorisant des contextes où les intentions ne sont pas entièrement prédéterminées, mais émergent dans l'action (Arsem, 2014). De manière complémentaire, la démarche d'Émilie Payeur s'inscrit dans une approche interdisciplinaire où le son, le corps et la ritualisation de l'expérience participent à une mise en tension des perceptions et à une prise de risque sensible, ouvrant vers des modes d'engagement non normatifs (Payeur, 2025).

Dans le prolongement de cette perspective, la notion d'art contextuel (Ardenne, 2002) développée par Paul Ardenne permet de situer ces pratiques dans un rapport direct au réel. Selon Ardenne, l'art contextuel se caractérise par son inscription dans des situations concrètes — sociales, environnementales ou territoriales — et par son refus de l'autonomie de l'œuvre au profit d'une interaction avec un milieu donné. L'œuvre se construit ainsi dans et avec le contexte, impliquant souvent la participation des publics et une prise en compte des conditions de l'expérience. Cette approche fait écho aux démarches de Schafer, Arsem et Payeur en ce qu'elle valorise des formes artistiques situées, où le déplacement, l'engagement corporel et l'attention à l'environnement deviennent constitutifs du processus de création. Dans ce cadre, l'expérience artistique se définit moins comme la réception d'un objet que comme une immersion dans une situation vécue, où se rejouent et se redéfinissent les modalités de perception, d'apprentissage et de relation au monde. La notion d'« artiste de proximité », bien que peu formalisée en arts, peut être rapprochée du travail de proximité en travail social (Parent, 2022), qui valorise une présence située, une relation directe aux personnes et une inscription dans des contextes de vie. Elle permet ainsi de penser des pratiques artistiques ancrées dans le réel, fondées sur l'interaction, l'engagement et la coexpérience.

Le concept de pensée sauvage développé par Lévi-Strauss (1962) permet d'éclairer les pratiques en arts sonores en tant que modes de connaissance ancrés dans le sensible et l'expérience. Chez Lévi-Strauss, la pensée sauvage repose sur un système de classification sensible et situé, qui organise le monde à partir des qualités perçues, des contextes et des relations entre les éléments plutôt qu'à partir d'abstractions universelles. Le concept de pensée sauvage s'articule avec l'écoute réduite (Schaeffer P. N., 2017) et l'écologie sonore (Schafer R. M., 1969b) pour penser les arts sonores comme une pratique de connaissance du monde à travers l'organisation, la perception et l'expérience du sonore.

2.5 Arts sonores

Les pratiques performatives expérimentées dans cette recherche s'inscrivent dans le champ des arts sonores. Des thèmes comme textures sonores, environnements immersifs, instruments inventés, performances, dispositifs interactifs, matière sonore, gestes gravitent dans ces espaces de création aux frontières interdisciplinaires. Au Québec, ce champ est particulièrement foisonnant. L'artiste sonore et visuelle Émilie Payeur (Dall'Ara-Majek, 2020), basée à Montréal, incarne une approche qui résonne fortement avec celle du projet DEDANS: utilisation de matériaux simples, interrelation visuelle et sonore, interaction en temps réel, enregistrements de terrain, dispositifs interactifs. L'approche bricolage presque enfantine de Payeur est à proximité de l'approche esthétique du projet DEDANS. Enfin, Payeur remet en question les modes traditionnels de présentation des œuvres, floutant les frontières entre œuvre et public, ce qui fait écho à l'auditoire involontaire du centre La Relance.

2.6 Apprentissage collaboratif

Dans un contexte d'éducation des adultes majoritairement individualisé, une approche collaborative constitue une proposition novatrice. Patrick Saint-Denis, qui a une formation musicale classique, met de l'avant une vision élargie, horizontale et écologique de l'apprentissage :

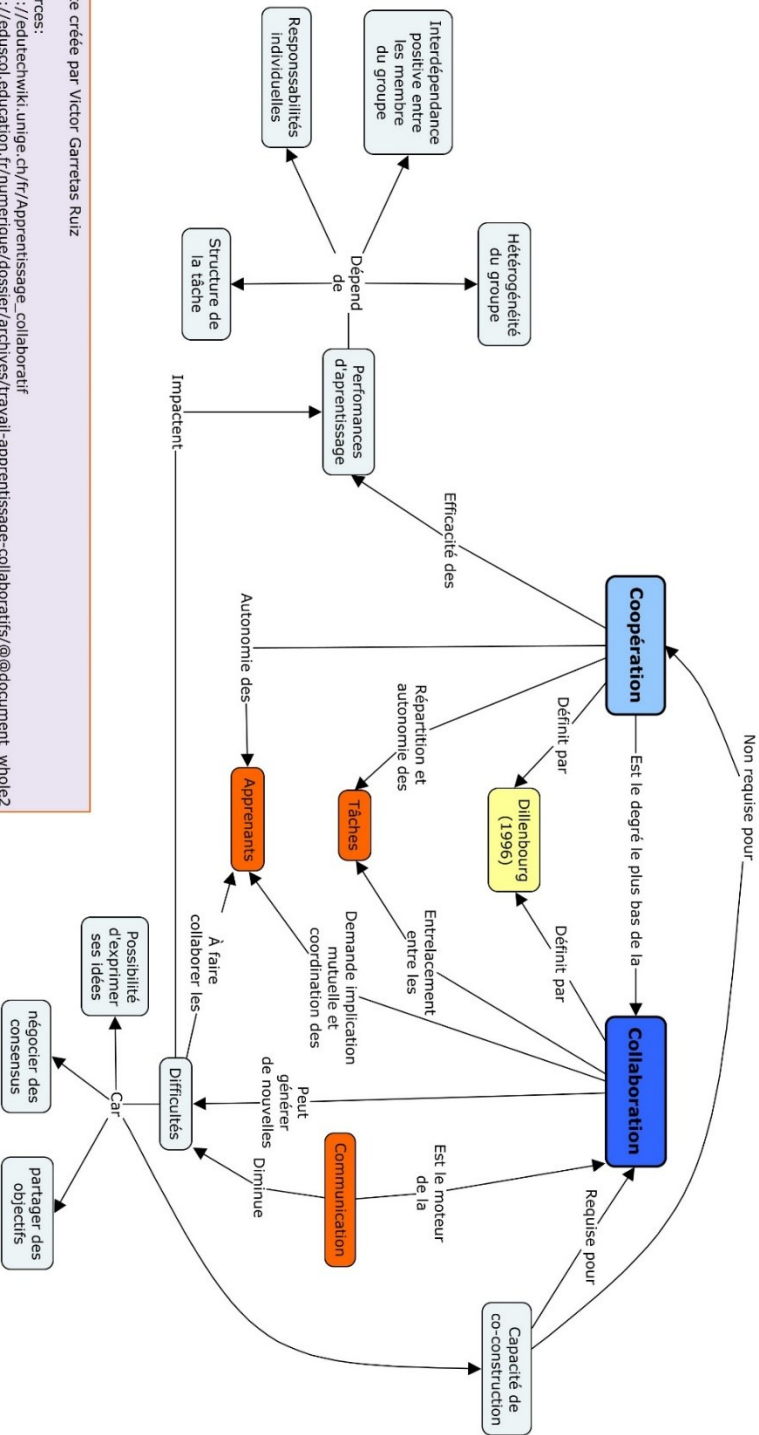
Les étudiants peuvent apprendre par la pratique, apprendre de leurs pairs et des éducateurs, apprendre en partageant sur Internet et apprendre par eux-mêmes. En institution, c'est plus facile d'avoir du feedback, peu importe la direction d'où cela peut arriver. Mon rôle en tant que professeur consiste davantage à contribuer à un écosystème d'apprentissage plutôt que d'établir un lien direct et hiérarchique avec de jeunes artistes. (Dall'Ara-Majek, 2020, p. 8).

Comme l'écrit Haraway, «the task is to make kin in lines of inventive connection as a practice of learning to live and die well with each other in a thick present. » (Haraway, 2016).

Dans le contexte éducatif, ces dynamiques d'interdépendance trouvent un écho particulier dans les recherches portant sur la participation sociale. Le dispositif de création agit ainsi comme un catalyseur d'apprentissage collaboratif, en multipliant les occasions d'interaction entre pairs et en soutenant le développement de la participation sociale. En effet, selon Rouillard-Rivard (2018), la participation sociale des jeunes adultes, repose en grande partie sur la possibilité de développer des habiletés sociales à travers des situations concrètes d'interaction et leur mise en pratique au sein du milieu scolaire. Dans cette perspective, le projet DEDANS favorise l'émergence de dynamiques de coconstruction où les personnes participantes sont appelées à agir ensemble, à ajuster leurs actions et à développer des formes d'interdépendance. Le schéma de la figure 2.1 illustre les différences entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.

Figure 2.1 Schéma comparatif entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif

Quelles sont les différences entre la coopération et la collaboration dans un apprentissage collaboratif?



Carte créée par Victor Garretas Ruiz

Sources:

http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_collaboratif

http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs/@document_whole2

2.7 Agentivité et Motivation

« Il importe de développer de nouvelles approches dans le domaine de l'éducation afin d'atténuer les effets du décrochage scolaire, car l'art, nous le savons, est un ancrage à l'école pour bien des jeunes. »¹³

Ces paroles de Mona Trudel¹⁴ traduisent bien l'intérêt que je porte à l'intégration des pratiques performatives de l'art dans les contextes d'éducation. Bien que je ne m'interroge pas spécifiquement sur le raccrochage scolaire dans cette recherche, les participant-e-s poursuivent un parcours scolaire où la motivation est au cœur des préoccupations. Les personnes enseignantes, les professionnel-le-s et les directions d'école s'efforcent de trouver des ateliers susceptibles de stimuler l'engagement des élèves. Le monde scolaire s'interroge encore peu sur les raisons profondes qui poussent un-e élève à s'engager ou choisir une formation. Cette question devient pourtant centrale dans la formation des adultes, où les parcours professionnels sont souvent ponctués de stages de courte durée, de reprises d'études et autres modules de formation en ligne laissés à l'initiative de l'apprenant-e (Fenouillet, 2011). Selon Fenouillet, la motivation intrinsèque repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Le besoin d'autonomie, en particulier, se manifeste par la perception d'être à l'origine de ses propres actions.

Dans le cadre de ma recherche, le concept de motivation est interrelié avec celui d'agentivité. Le sens de l'agentivité consiste à détecter que l'on est la cause d'une action ou d'une pensée (Gallagher, 2000). Bandura (2001) conçoit l'agentivité comme une capacité centrale de l'être humain à exercer une influence sur son fonctionnement et sur son environnement, notamment à travers des processus d'autorégulation et d'anticipation. Cette capacité ne se déploie toutefois pas uniquement de manière individuelle, mais se construit et se manifeste dans les interactions avec autrui, où l'action prend sens dans un contexte social et communicationnel. Dans le champ de la formation des adultes, Jézégou (2014) met en lumière l'importance des dispositifs qui soutiennent cette agentivité en favorisant l'autonomie, la réflexivité et le pouvoir d'agir des apprenant-e-s. Cette conception de la notion d'agentivité s'avère particulièrement éclairante dans l'étude des troubles neurodéveloppementaux. Selon von Hofsten et Rosander (von Hofsten, 2012), les interactions sociales et la communication reposent fondamentalement sur le

¹³ Extrait de l'entretien réalisé par Catherine Harton en 2020 avec Mona Trudel.

¹⁴ Mona Trudel est professeure à l'École de arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire de recherche UQAM pour le développement de pratiques innovantes en art, culture et mieux-être.

mouvement. Le système de neurones miroirs joue un rôle dans la perception, la planification et l'enchaînement des actions. Des altérations dans ce système peuvent nuire à la compréhension sociale et à la coordination des actions, tant personnelles qu'interpersonnelles (praxies et imitations). Une équipe de chercheur·e·s (Lafleur, 2016) a exploré les liens entre les troubles moteurs fréquemment observés chez les personnes neuroatypiques et leur impact sur les interactions sociales et le développement du sens de l'agentivité. Le concept d'agentivité offre un cadre pertinent non seulement pour la recherche, mais également dans la quotidienneté scolaire. Parmi les problématiques identifiées par mes collègues, les transitions et le transfert des connaissances posent souvent des problèmes aux élèves neuroatypiques. À la lumière des travaux de Lafleur et son équipe, certaines attentes scolaires — « se mobiliser » ou « agir en adulte » — peuvent paraître paradoxales. L'agentivité, cette capacité d'agir sur le monde, toutes primordiale et fortifiante qu'elle soit, possède un angle mort de taille, en faisant reposer la responsabilité de l'ensemble de nos actes et de nos choix — mais aussi de leurs conséquences — sur les épaules de l'individu seul (Côté, 2021). Cette réflexion sur l'agentivité, l'autodétermination en d'autres mots, apporte un éclairage sur l'approche que je suggère avec les pratiques performatives. Sarah Arnaud (2016) souligne que les personnes neuroatypiques construisent souvent leur jugement moral à partir d'un système élaboré, plutôt que d'un ressenti immédiat. Cela éclaire la manière dont se construit l'agentivité chez ces personnes. Dans le cadre du projet DEDANS, les paramètres sont clairs (les gestes-sons acceptés ou non, les manipulations sonores acceptées ou non), ce qui permet d'arrimer un sens de l'agentivité construit à un ressenti expérientiel (avoir envie ou non de poursuivre l'expérimentation). Lorsque l'on prend conscience des facteurs de protection pour favoriser la participation sociale des adolescent·e·s et jeunes adultes ayant un TSA, certains facteurs environnementaux ont des échos dans la proposition DEDANS. Les facteurs de protection identifiés dans la figure 2.2 ci-dessous — notamment la communication, les habiletés sociales et le travail collaboratif — montrent que l'agentivité se construit dans des contextes d'interaction sociale qui soutiennent l'engagement et la participation.

Figure 2.2 Facteurs de risque et de protection



« La motivation est définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2011).

Qu'est-ce que la motivation, un état, un processus ou les deux? Le projet DEDANS permet l'observation de diverses manifestations de motivation. La théorie de l'autodétermination basée sur l'autonomie, donc la perception d'être libre de ses actions fait écho au sens de l'agentivité. Puisque l'expérimentation prime dans le contexte de ma recherche, j'ai misé sur la curiosité comme moteur de motivation. Plusieurs élèves de la FGA mentionnent que leur présence à l'école est motivée par une pression parentale. La peur de quitter le foyer familial agit comme levier, mais cette motivation extrinsèque contrôlée s'éloigne de l'autodétermination (Fréchette-Simard, 2019). À l'inverse, le projet DEDANS s'inscrit dans une motivation intrinsèque, où le plaisir et l'intérêt porté à l'activité sont centraux. L'intention de l'expérimentation est simplement la création visuelle sonore en présence des autres. Des indicateurs de motivation comme la présence, l'engagement gestuel, l'exploration du dispositif, « le flow » (Csikszentmihalyi, 1990) et la rétroaction lors de la médiation artistique serviront lors de l'interprétation des données de la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera question de la méthodologie de recherche, la recherche-design en éducation. Je ferai ensuite la présentation du projet DEDANS et ses itérations antérieures à la recherche. Je poursuivrai avec la mécanique du dispositif, les propositions performatives et l'installation du dispositif sur le site de la recherche. Enfin, le chapitre se terminera par la présentation des participant·e·s, le contexte, les activités de recherche, les données recueillies et l'analyse de ces données.

3.1 Recherche-design en éducation

«Researchers assume the functions of both designers and researchers, drawing on procedures and methods from both fields, in the form of a hybrid methodology. »¹⁵ (Feng Wang, 2005)

Le projet DEDANS s'inscrit dans les paramètres d'une recherche-design en éducation, une méthodologie itérative et contextuelle qui vise à concevoir, tester et affiner des interventions en situation réelle tout en générant des connaissances théoriques utiles à la pratique éducative (Brown, A.L., 1992; Wang et Hannafin, 2005). Cette approche hybride mobilise à la fois les compétences de la chercheuse et de la designer comme conceptrice, dans une logique de coconstruction avec les participant·e·s.

Le projet DEDANS est né d'une conversation entre moi-même, une artiste visuelle, et Xavier Ménard, un artiste sonore. C'est lors de cet échange, à l'été 2021, que nous avons constaté que notre vocabulaire commun et nos intentions artistiques convergeaient vers une pratique performative qui pouvait également être expérimentée par des personnes néophytes. La figure 3.1 donne à voir le projet DEDANS tel que déployé lors de la résidence de création. En amont de mon terrain de recherche au CEA La Relance, le dispositif a connu plusieurs itérations. La première forme comprenait quatre instruments inventés, tous composés d'un plateau vissé sur un cadre de bois et muni de quatre microphones de contact¹⁶. Le

¹⁵ Les chercheur·euses assument à la fois les fonctions de concepteurs et de chercheurs, en mobilisant des procédures et des méthodes issues des deux domaines, sous la forme d'une méthodologie hybride. (Traduction libre)

¹⁶ Transducteur électromécanique fonctionnant sous l'effet de vibrations mécaniques de fréquence acoustique. Définition provenant du site internet de l'Office de la langue française du Québec [microphone de contact | GDT](#)

dispositif déployé dans le cadre de la recherche a connu deux itérations physiques et mon approche quant à la présentation des consignes de l'expérimentation fut améliorée au cours de la conduite du terrain. Une approche empreinte d'interactivité et de flexibilité a permis d'avoir une rétroaction avec les personnes participantes sur la clarté des consignes, mais aussi d'adapter le dispositif, notamment en intégrant l'usage de chaises ou de tabourets pour s'asseoir autour de celui-ci, un aspect initialement non prévu. Considérant que mes objectifs de départ visaient à intégrer une pratique performative dans l'intention de favoriser la motivation des jeunes adultes neuroatypiques, toute amélioration du confort ou de la compréhension de l'activité, issue des participant-e-s et non anticipée, s'est naturellement inscrite dans la logique de la méthode de recherche-design.

Figure 3.1 Résidence de création en duo Rox-Xav



3.2 Le dispositif DEDANS

3.2.1 La mécanique

L'œuvre DEDANS repose sur trois dimensions : le sonore, le visuel et le performatif. Ces éléments forment des paysages interreliés qui prennent vie lors de la pratique performative sur le dispositif de geste-son. Le paysage sonore est composé d'un enchaînement linéaire de sons numériques préparés par Xavier Ménard. Dans le contexte de notre pratique en duo, Ménard perturbe l'ordre des échantillons, la durée, l'apparition et la disparition de certains échantillons sonores préparés. La maîtrise de l'outil de transformation numérique permet une interaction en temps réel avec les gestes d'activation effectués par l'artiste visuelle sur l'instrument inventé. Dans le contexte de la recherche, un paysage sonore linéaire est proposé, avec quatre perturbations possibles à effectuer par les participant-e-s, afin de favoriser une prise en main simple

du dispositif. Le visuel est réalisé sur de grands papiers déroulés sur la surface de l'instrument inventé. Une multitude de crayons de cire et de crayons de bois de couleurs variées est mise à disposition des personnes participantes. Des pochoirs et des matériaux texturés permettent la réalisation de frottis. Dans le contexte performatif du duo Rox-Xav, les matériaux diffèrent : pastels secs, bâtons de graphite, pigments compressés, gommes à effacer. En tant qu'artiste visuelle, j'active le dispositif par mes gestes. J'utilise les pastels secs pour obtenir des effets visuels d'estompage, tout en générant simultanément des effets sonores de frottement. J'ai conscience de l'acoustique de mes gestes. Ils accompagnent et enrichissent les gestes-sons qui activent les microphones de contact de l'instrument inventé. Ces matériaux influencent les caractéristiques typologiques et morphologiques des sons captés par les microphones de contact, car le geste transformateur varie selon le procédé utilisé. Le compositeur utilise la source sonore créée par l'artiste visuelle comme matériau sonore et de composition, en intervenant sur les paramètres numériques du traitement en direct grâce au geste-son. Il diffuse le résultat sonore via un système audio à quatre hautparleurs disposés dans l'espace, créant ainsi une immersion. Il devient à la fois transformateur du geste graphique en son et perturbateur de ce même geste, puisque le résultat sonore influence inévitablement l'intention de l'artiste visuelle. Les microphones de contact remplissent deux fonctions : d'une part, celle de microphone, transmettant les sons au compositeur; d'autre part, celle de capteur, orchestrant des paramètres sonores liés aux traitements numériques (volume, filtrage, modulation, effets). Ces deux rôles soulignent l'interdépendance entre le geste graphique et le geste-son. Le paysage sonore, à la fois numérique et analogique, est perçu par l'auditoire lors de la performance. Il en résulte une dichotomie ou schizophonie (Schafer R. M., 1969b) : l'anticipation visuelle est brouillée par la perception sonore. Ce qui est offert comme paysage sonore est plus vaste que l'acoustique, plongeant l'auditoire dans un décalage volontaire avec un sentiment de perturbation de ses codes de perception.

3.2.2 Propositions performatives différentes

À la différence des performances du duo Rox-Xav, où les personnes spectatrices se déplacent volontairement pour vivre l'expérience, les participant·e·s évoluent ici dans un environnement où cohabitent des regards attentifs et d'autres complètement désengagés. Cette qualité d'écoute contrastée transforme profondément l'expérience perceptive. Dans le cadre de l'œuvre performative, l'immersion est renforcée par la spatialisation sonore — quatre enceintes diffusant les captations traitées — ainsi que par la pénombre, qui concentre l'attention sur l'instrument inventé et les corps présents. La figure 3.2, issue de la performance *DEDANS NOVEMBRE*, témoigne de cette atmosphère où la présence du public demeure diffuse.

En contexte de recherche, au contraire, les distractions sont multiples : interactions d'autres élèves, annonces à l'interphone, bruits extérieurs ou circulations imprévues. La proposition performative vient ainsi perturber les codes de la classe et les repères du paysage sonore scolaire. Elle invite à « rester avec le trouble » (Haraway, 2016), à habiter les altérations, les déplacements et les contraintes inhérentes à cet environnement. Cette attention aux interstices — entre gestes, sons et situations — est au cœur du projet DEDANS.

Le dispositif crée un espace performatif visuel et sonore au sein d'un lieu peu propice à ce type de pratique, favorisant une expérience de création en présence d'un auditoire involontaire composé des élèves du centre. Aucune formation préalable n'est requise : l'accès à la création sonore est immédiat, par le geste, en dehors des cadres traditionnels de l'apprentissage musical, valorisant l'exploration, l'écoute et la spontanéité.

Figure 3.2 Performance DEDANS NOVEMBRE du duo Rox-Xav



3.2.3 L'installation du dispositif

Dans le local d'art du CEA La Relance, un peu moins du quart de l'espace est dédié à l'installation du dispositif de geste-son. La zone occupée par l'œuvre performative DEDANS n'empiète pas sur les espaces de travail des élèves inscrit-e-s aux différents cours d'art, et qui ne participent pas à la recherche. Situé à proximité d'un tableau blanc effaçable, tel que le montre la figure 3.3 ci-bas, le dispositif comprend une

table fabriquée de bois laminé léger, un ordinateur portable, une carte de son externe, un contrôleur¹⁷, des microphones de contact et des câbles connecteurs (TRS et XLR). La table de bois léger constitue notre instrument inventé : elle reçoit le geste-son et devient l'activateur. Seuls les haut-parleurs appartiennent au CEA La Relance. Il s'agit de haut-parleurs habituellement utilisés avec les ordinateurs, nécessitant un câble auxiliaire pour le branchement. L'ordinateur portable, la carte de son externe, le contrôleur et les haut-parleurs sont déposés sur un bureau adjacent au tableau blanc. Une table de travail accueille les matériaux destinés aux traces graphiques, accessibles aux personnes participantes.

Figure 3.3 Installation du dispositif de la recherche au CEA La Relance



3.3 Les participant·e·s

Les 30 personnes participantes à la recherche sont des élèves du secteur de l'éducation des adultes, à l'exception d'une participante qui a terminé son parcours scolaire deux mois avant la conduite de la recherche. Leur âge varie entre 17 et 34 ans. Au Québec, le secteur de l'éducation des adultes accueille les personnes âgées de 16 ans et plus, conformément à la Loi sur l'instruction publique, qui impose la

¹⁷ Un contrôleur, en composition de musiques numériques, est un dispositif qui traduit les gestes de la personne qui l'utilise (appuyer, tourner, frapper) en données numériques permettant de piloter et de transformer les sons générés par un logiciel ou un instrument électronique. Source : [Guide des contrôleurs MIDI - Ludo Tech](#)

fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans. Le profil des élèves fréquentant un établissement du secteur adulte est varié : certain·e·s ont quitté l'école au secteur jeune, d'autres ont échoué un ou plusieurs cours et cherchent à compléter les unités nécessaires à l'obtention du diplôme visé. D'autres encore proviennent de classes d'adaptation scolaire, où la fréquentation est permise jusqu'à 21 ans. L'école régionale Marie-Rivier, qui accueille des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire présentant des handicaps ou des enjeux neurodéveloppementaux, permet à plusieurs d'entre eux de recevoir un enseignement adapté. Le CEA La Relance accueille ainsi quelques élèves issus de cette école. Parmi les participant·e·s, certain·e·s ont un parcours scolaire continu, tandis que d'autres ont décroché pour diverses raisons : anxiété sociale, difficultés d'apprentissage ou difficultés d'adaptation au milieu scolaire.

3.3.1 Profil des participant·e·s

La majorité des élèves participant à l'étude ont eu un parcours scolaire atypique et ont essuyé des échecs scolaires. Plusieurs se trouvent à un moment charnière de leur trajectoire, où différentes options s'offrent à eux, bien qu'ils soient souvent limités par l'impossibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires (D.E.S.), perçu comme un symbole d'aboutissement et de réussite sociale. Certain·e·s poursuivent leur cheminement dans la formation de base commune (FBC), qui couvre les matières du primaire et du premier cycle du secondaire. Lorsque la progression académique stagne, les apprentissages se réorientent vers le développement d'habiletés sociales ou d'autonomie. Par exemple, un·e élève peut travailler des compétences sociales ou adopter de saines habitudes de vie pour favoriser son maintien en emploi. Ces apprentissages peuvent mener à l'intégration de programmes comme l'insertion socioprofessionnelle (ISP), l'intégration sociale (IS ou PPS) ou à la complétion du premier cycle du secondaire pour accéder à des formations semi-spécialisées (CFMS)¹⁸. Cette étape est souvent empreinte de deuil. Selon Marie-Ève Goulet¹⁹, ces élèves font face à une réalité à laquelle ils sont peu préparés. Les parents, souvent portés par l'espoir d'un parcours scolaire typique, fixent parfois des objectifs irréalistes. De plus, les enseignant·e·s du secteur jeune sont peu informé·e·s des possibilités offertes par le secteur adulte. D'autre part, il y a également des participant·e·s à l'étude qui font le parcours de la formation de base diversifiée (FBD), ayant atteint le deuxième cycle du secondaire. Ces élèves présentent également divers diagnostics neurodéveloppementaux. Les participantes les plus âgées du groupe sont inscrites à la FBD. Il est intéressant à noter que deux participant·e·s font partie du projet parcours à la formation générale des

¹⁸ [Formations visant l'exercice d'un métier semi-spécialisé à la formation générale des adultes | Gouvernement du Québec](#)

¹⁹ Conseillère pédagogique en adaptation scolaire au CEA La Relance

adultes (PPFGA). Ils ne fréquentent pas l'édifice Georges-Phaneuf, mais l'école secondaire Joséphine-Dandurand, dans le local assigné à La Relance.

3.3.2 Neurodiversité

Le profil des personnes participantes est presque exclusivement neuroatypique. Une seule personne participante mentionne n'avoir aucun diagnostic officiel. Parmi les participant·e·s à l'étude :

- 20 ont mentionné avoir un diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ;
- 9 ont un diagnostic de dyslexie ;
- 11 sont diagnostiqué·e·s avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA)²⁰ ;
- 1 participante présente le syndrome de Gilles de La Tourette ;
- 2 participant·e·s se révèlent ayant une douance ;
- 3 sont diagnostiqué·e·s avec un déficit intellectuel léger ;
- 10 personnes mentionnent vivre avec de l'anxiété.

La grande majorité est québécoise, à l'exception d'une participante iranienne, arrivée au Québec depuis une dizaine d'années. Après avoir suivi une formation en francisation, elle s'est inscrite au CEA La Relance à la suite d'un déménagement dans la région du Haut-Richelieu. Toutes les personnes participantes s'expriment en français bien qu'une proportion significative utilise également l'anglais dans leur quotidien. En résumé, 30 personnes participantes volontaires ont expérimenté le dispositif de geste-son soit 12 hommes et 17 femmes.

²⁰ La prévalence de l'autisme au Québec en 2025 est de 1,5 % selon la Fédération québécoise de l'autisme.

3.3.3 Pourquoi cette population

Ce qui a motivé le choix de réaliser cette recherche auprès des élèves du CEA La Relance repose principalement sur la prévalence de profils neuroatypiques dans sa population étudiante.

Selon Lucie Lamarre, technicienne en éducation spécialisée à La Relance, elle accompagnait entre 50 et 60 élèves inscrit·e·s au centre La Relance, au moment de l'étude, présentant un profil de TSA. Puisqu'il s'agissait d'un élément central de ma recherche, le grand nombre de personnes neuroatypiques assurait, même sur une base volontaire, une participation substantielle de ce groupe.

Puisque la recherche porte sur les manifestations de la motivation dans le cadre d'une expérimentation performative en art visuel sonore auprès de jeunes adultes neuroatypiques, le choix de cet établissement permettait d'observer directement les comportements, les effets de ces pratiques, et de recueillir les réactions exprimées par les participant·e·s. L'organisation scolaire du contexte andragogique offre une flexibilité rarement présente dans les écoles du secteur jeune. Le centre propose des cours de jour et de soir, mais la concentration de jeunes adultes est plus marquée à l'horaire de jour (de 8h30 à 15h50). Les cours du soir sont davantage axés sur l'obtention rapide d'unités. Les élèves fréquentant les cours de jour sont donc plus enclins à participer aux ateliers et activités proposés par l'équipe-école.

3.4 Contexte

La recherche s'est déroulée dans un contexte non formel. Il ne s'agissait pas d'une situation d'apprentissage à évaluer, mais bien d'une activité artistique expérimentale. Des consignes simples et une durée de participation flexible contribuaient à la convivialité de l'expérience performative. L'activité avait lieu dans le local d'arts, en parallèle avec des périodes d'enseignement durant lesquelles d'autres élèves assistaient à leur cours. Cette cohabitation des usages renforçait le caractère vivant et non cloisonné de l'expérimentation. La conduite de l'expérimentation performative a eu lieu du 17 mai au 14 juin 2024. Cette période de l'année scolaire est généralement marquée par une baisse de la fréquentation, attribuable à plusieurs facteurs : l'augmentation des heures de travail liées aux emplois étudiants estivaux, une diminution de la motivation scolaire, ainsi que les départs d'élèves ayant atteint leurs objectifs académiques.

3.5 Les procédures

3.5.1 Implantation du projet de recherche : Artiste-éducatrice-chercheuse

Dès le début de l'élaboration de la méthodologie de la recherche, le local d'art du CEA La Relance a été envisagé sérieusement comme site de recherche. En tant qu'enseignante en arts visuels médiatiques auprès des élèves des programmes FBC, FBD et PPFGA depuis deux ans, j'étais déjà bien intégrée dans cet environnement, ce qui facilitait l'implantation du projet. Ma familiarité avec le lieu me permettait une grande autonomie dans les périodes de recrutement et de préparation de l'espace. Lors de ma deuxième année comme enseignante dans ce centre, j'avais réalisé une activité performative auprès de collègues (conseiller·ère·s pédagogiques, enseignant·e·s et direction adjointe), ce qui a contribué à démystifier le type d'activité envisagé pour la recherche. Par ailleurs, quelques mois avant le début du terrain, nous avons conduit une activité menée en collaboration avec ma collègue enseignante Sabrina Couturier, le projet *DEDANS L'Établ'IS*. Nous avons permis à des élèves du programme IS d'expérimenter le dispositif à travers quatre ateliers dirigés, ainsi qu'un atelier de création geste-son en présence de Xavier Ménard. Ma connaissance des caractéristiques et particularités de la population étudiante à l'éducation des adultes est un autre avantage de ma posture de chercheuse-enseignante. Mes compétences théoriques et pratiques liées à la neurodiversité m'ont permis de prendre des décisions éclairées, notamment en préparant des supports visuels séquencés pour soutenir l'expérience performative des élèves autistes. Ces supports seront abordés plus en détail dans la section portant sur le déroulement de l'activité de recherche. Enfin, ma posture d'artiste ayant une pratique performative m'a permis de mobiliser mon expérience auprès de jeunes adultes néophytes dans ce contexte particulier.

3.5.2 Présentation du projet au CEA La Relance

C'est lors d'une rencontre avec le directeur du CEA La Relance que je lui ai présenté mon souhait de conduire une étude sur l'intégration de pratiques performatives en arts visuels médiatiques dans le but de favoriser la motivation de jeunes adultes neuroatypiques. Mon intention initiale était de réserver une plage horaire fixe où seules les personnes participantes à la recherche seraient présentes dans le local. Le directeur a refusé cette proposition, souhaitant que je poursuive mon enseignement tout en menant mes activités de recherche sans relocaliser les autres élèves. Étant donné que l'activité n'était pas une situation d'apprentissage évaluée (S.A.É), que la participation était volontaire et que les participant·e·s pouvaient quitter la zone de recherche à tout moment, cela ne semblait pas compromettre la validité des résultats. Par ailleurs, l'un des objectifs liés à mon embauche au CEA La Relance était précisément de contribuer à

la motivation des élèves en proposant des cours en arts visuels médiatiques, ainsi que divers ateliers collectifs ponctuels. Sensible à l'apport des arts dans le parcours scolaire, M. Nickolas Emery, directeur du centre La Relance, m'a officiellement autorisée à mener cette recherche dans les espaces du centre, par le biais d'une lettre signée de sa main.

3.5.3 Partenaire

D'emblée, il est important de rappeler que le projet DEDANS est une cocréation avec Xavier Ménard, artiste sonore et compositeur. Ensemble, nous avons élaboré le projet performatif à l'origine du dispositif utilisé dans ma recherche. Xavier est donc le partenaire principal de cette étude. Sans lui, le dispositif ne serait pas un instrument de geste-son. Il a conçu la partie sonore du projet, en préparant une trame linéaire composée d'échantillons sonores, ainsi que toute la dimension d'ingénierie sonore qui comprend l'assignation des microphones de contact à des paramètres dans le logiciel Ableton Live, la configuration des potentiomètres du contrôleur utilisé par les personnes participantes ainsi que l'accompagnement technique lors de l'installation du dispositif dans l'espace désigné du local d'art. Il a également contribué en nous prêtant de l'équipement, à la suite d'une première itération du dispositif qui s'est avérée non fonctionnelle. Tout au long de la conduite du terrain, Xavier est resté disponible pour résoudre les enjeux techniques. Ayant prêté son ordinateur portable contenant le logiciel Ableton Live, il pouvait intervenir à distance en se connectant à l'adresse IP de l'appareil, ce qui a permis de gérer efficacement les imprévus techniques.

3.5.4 Implantation et préparation du cadre de recherche

En mars 2024, M. Nickolas Emery autorisait officiellement la tenue de la recherche selon les paramètres convenus : conduire la cueillette de données tout en poursuivant mon enseignement auprès des élèves inscrit·e·s à l'horaire de jour. Le dispositif de recherche a été installé dans le local d'arts, déjà aménagé en zone médiatique depuis mon arrivée au centre en tant qu'enseignante en arts visuels. Cette configuration a facilité l'intégration des éléments du dispositif sur le mobilier existant, en collaboration avec mon partenaire Xavier Ménard. L'équipe-école fut informée des intentions du projet de recherche, mobilisant ponctuellement des élèves de leurs groupes grâce à une affiche placée dans les classes. Au CEA La Relance, les cours sont généralement offerts en blocs de trois heures, et il est fréquent qu'un·e élève n'ait qu'une seule matière à son horaire. Cette organisation a permis aux élèves intéressé·e·s de participer à l'expérimentation sans que cela nuise à leur progression scolaire. L'implantation du dispositif s'est donc faite de manière fluide. Étant donné que je travaillais avec une population vulnérable, une attention

particulière a été portée à l'élaboration du cadre éthique, notamment en ce qui concerne l'anonymisation des données. J'avais anticipé la possibilité de désistements à différentes étapes du terrain, c'est pourquoi le calendrier de la recherche offrait une grande flexibilité, en fonction de la fréquentation scolaire. Il est à noter que le taux d'absentéisme tend à augmenter à la fin du printemps.

3.5.5 Technologies

La quasi-totalité des équipements technologiques dans le cadre de la recherche a été fournie par notre duo. Les personnes participantes ne manipulaient que des potentiomètres et l'installation du dispositif sonore était assurée par mon partenaire Xavier, ce qui ne nécessitait aucun équipement spécialisé supplémentaire. Lors de la première itération du dispositif, j'avais prévu l'utilisation d'une tablette *iPad* comme outil de traitement sonore. J'avais alors soumis une demande d'achat de l'application MiRack à la direction d'école, en justifiant son usage futur dans mes cours d'arts médiatiques. Une fois le processus d'approbation complété, la personne technicienne en informatique du CSSDHR a procédé à l'installation de l'application MiRack sur l'iPad de la classe. Cependant, lors d'une première expérimentation avec des participant-e-s, nous avons constaté que l'iPad ne répondait pas à nos besoins en puissance de traitement. Les sons générés étaient inaudibles, ce qui compromettait l'expérience. Nous avons donc opté pour l'utilisation d'un ordinateur portable équipé du logiciel Ableton Live, provenant de notre matériel de performance artistique. Cette solution s'est avérée plus stable et mieux adaptée aux exigences du dispositif de geste-son.

3.6 Les activités de recherche auprès des participant-e-s

3.6.1 La promotion et le recrutement

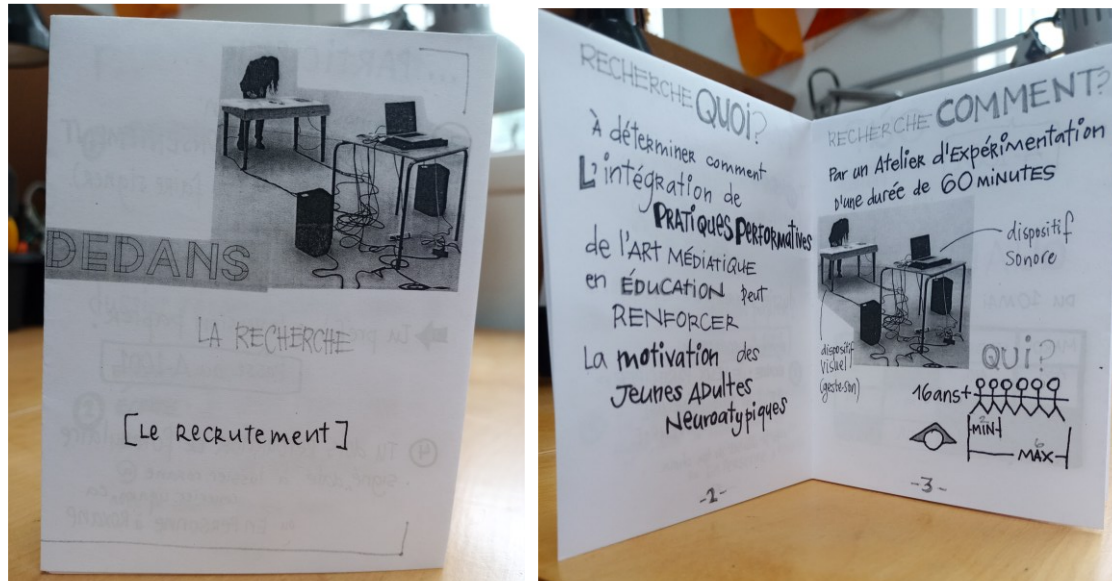
Pour recruter des personnes intéressées à participer à la recherche, j'ai affiché de l'information dans plusieurs salles de classe et distribué des zines informatifs dans le centre. Étant donné que la population étudiante du CEA La Relance comprend un grand nombre de personnes neuroatypiques, une stratégie de communication visuelle semblait pertinente afin de rendre les intentions et les implications de la recherche plus accessibles. Comme le CEA La Relance offre également des services dans deux écoles secondaires du CSSDHR²¹, j'ai pu recruter deux personnes participantes inscrites au programme PPFGA²².

²¹ Centre de Services Scolaire Des Hautes-Rivières

²² Projet Parcours à la Formation Générale aux Adultes. Un programme offert par des enseignant.es du secteur adulte à des élèves qui, pour une multitude de facteurs, ne sont pas encore en mesure de suivre leur formation

Le centre a facilité leur participation en leur permettant de se déplacer entre les points de service en taxi, une pratique courante pour ces élèves qui doivent venir à l'édifice Georges-Phaneuf pour passer les examens ministériels.

Figure 3.4 Zine recrutement



dans les locaux de l'édifice Georges-Phaneuf, c.e.a La Relance. L'objectif de ce projet est de maintenir les élèves scolarisés dans leur école secondaire en tenant compte des particularités de chacun. L'élève est inscrit pour un maximum de deux années scolaires au PPFGA.

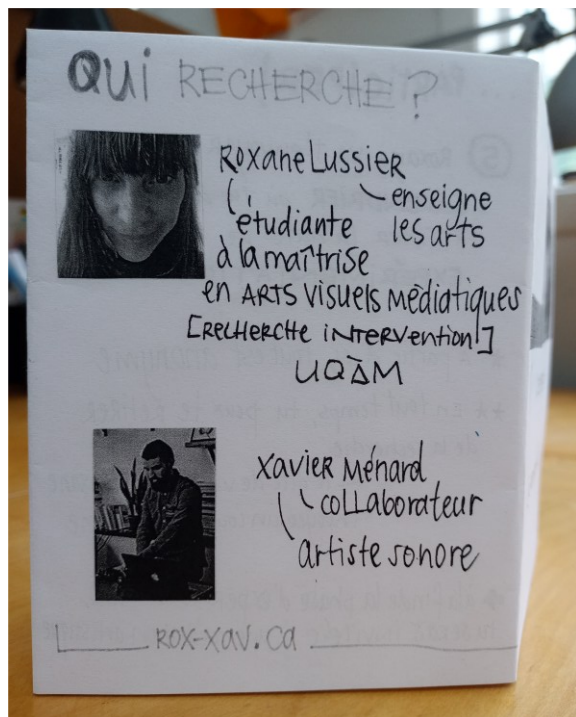
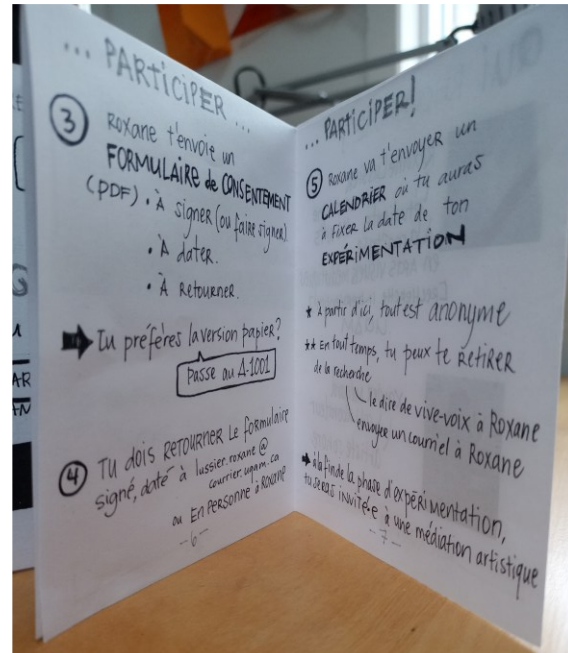
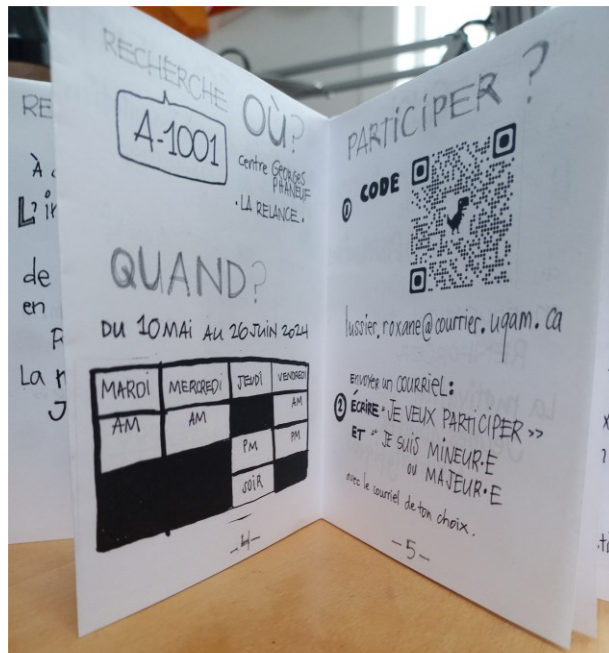
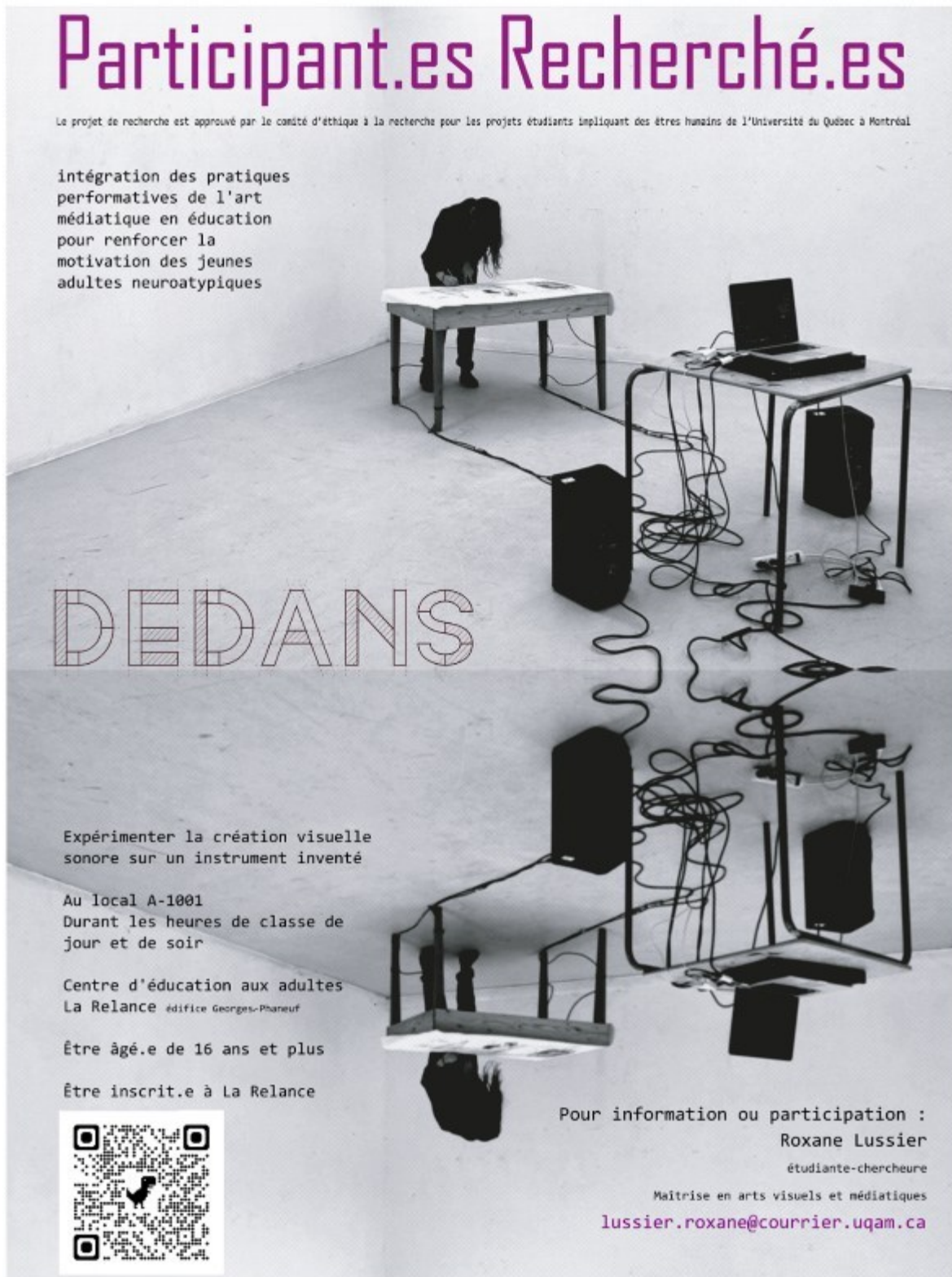


Figure 3.5 Affiche promotionnelle



Participant.es Recherché.es

Le projet de recherche est approuvé par le comité d'éthique à la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal

intégration des pratiques
performatives de l'art
médiatique en éducation
pour renforcer la
motivation des jeunes
adultes neuroatypiques

DEDANS

Expérimenter la création visuelle
sonore sur un instrument inventé

Au local A-1001
Durant les heures de classe de
jour et de soir

Centre d'éducation aux adultes
La Relance édifice Georges-Phaneuf

Être âgé.e de 16 ans et plus

Être inscrit.e à La Relance

Pour information ou participation :
Roxane Lussier
étudiante-chercheuse
Maîtrise en arts visuels et médiatiques
lussier.roxane@courrier.uqam.ca



3.6.2 Consentement

Je remettais aux personnes étudiantes des formulaires de consentement éclairé si elles étaient majeures, ou des formulaires de consentement parental si elles étaient mineures (voir annexe F et G pour un exemple des deux formulaires). Les personnes participantes étaient informées qu'elles devaient remplir et remettre le formulaire si elles souhaitaient participer à l'expérimentation performative. Le premier formulaire signé est daté du 10 mai 2024. Au moment de la remise du formulaire de consentement éclairé, la personne participante devait accéder au questionnaire d'introduction à la recherche. Comme mentionné dans le formulaire de consentement éclairé, les résultats de l'analyse des données recueillies sont anonymisés. Dans le chapitre consacré à la divulgation des résultats, des pseudonymes, choisis au hasard, seront employés dans les extraits des verbatims.

3.6.3 Activité de recrutement auprès des participant·e·s

Au début du mois de mai 2024, j'ai présenté le projet de recherche dans la majorité des classes situées dans l'édifice Georges-Phaneuf. J'y expliquais les intentions de la recherche, la durée de chacune des activités performatives ainsi que les plages horaires disponibles. J'ai précisé que l'activité était parascolaire, volontaire, et que la présence des élèves serait considérée comme une participation scolaire. Certain·e·s élèves bénéficient d'un soutien financier du Centre Local D'Emploi de la région, ce qui exige une assiduité rigoureuse sous peine de perdre ce soutien. Ce programme vise à favoriser le retour aux études en permettant aux élèves de se concentrer sur leurs apprentissages sans avoir à occuper un emploi. Cette réalité a été prise en compte dans le cadre de la recherche. À ma connaissance, trois participant·e·s bénéficiaient de ce soutien au moment de l'étude. Dans les deux écoles secondaires qui offrent le programme PPFGA, ma présence hebdomadaire comme enseignante en arts à l'école Joséphine-Dandurand les mercredis après-midi, au moment de la période de recrutement, a permis à deux élèves volontaires de participer à la recherche. Le soutien logistique du centre La Relance, notamment le service de taxi mentionné plus tôt, a grandement facilité leur présence. Il est intéressant de noter que le centre La Relance ne dispense pas de cours les mercredis après-midi dans l'édifice Georges-Phaneuf, contrairement aux deux écoles secondaires partenaires. À l'initiative du directeur, deux personnes enseignantes offraient des ateliers d'arts aux élèves du programme PPFGA tous les mercredis après-midi durant l'année scolaire. C'est dans ce contexte que les deux participant·e·s du secteur jeune ont pu expérimenter le dispositif. En résumé, quatre personnes participantes furent recrutées grâce à la

promotion faite de classe en classe. Ces quatre personnes n'avaient jamais été inscrites au cours d'arts et nous ne nous étions jamais rencontrées auparavant. Parmi les personnes participantes, huit avaient déjà été inscrites à un cours d'arts et nous avions déjà fait connaissance. Le recrutement de ces personnes s'est fait en partie grâce à la promotion dans les classes. Il est intéressant à noter que plusieurs élèves qui ont suivi un cours d'arts reviennent discuter et me partager des anecdotes durant les pauses entre les cours. Le recrutement a donc été renforcé par cette familiarité entre enseignante-chercheuse et élève. D'autre part, treize participant-e-s étaient inscrit-e-s à l'horaire des cours d'arts au moment de la recherche. J'ai observé un effet d'entraînement des participant-e-s de mes groupes d'élèves. Informé-e-s que l'expérimentation n'était pas sujette à une évaluation, plusieurs ont saisi l'opportunité de participer. Enfin, quatre des personnes participantes inscrit-e-s au programme IS furent recrutées lors de mon passage dans leur classe. Ces élèves me connaissaient avant de débiter la période de recrutement, puisque j'ai fait des ateliers d'arts en collaboration avec leurs enseignantes. Un participant a d'ailleurs vécu les ateliers Workshops DEDANS L'Établ'IS.

3.6.4 Questionnaire d'introduction

Le premier questionnaire servait d'introduction à chaque participant-e. Il permettait de dresser un profil anonyme des participant-e-s ainsi que de recueillir des informations sur leurs perceptions concernant la motivation, les arts, l'informatique et les pratiques performatives. J'ai utilisé l'application Forms provenant de la suite M365 que j'ai rendue accessible grâce à un code QR. Un seul participant a utilisé une tablette iPad de la classe d'art pour accéder au questionnaire, puisque son appareil mobile ne disposait pas de lecteur de code QR. Toutes les autres personnes participantes ont utilisé leur appareil mobile personnel.

3.6.5 Le déroulement de l'activité

Le dispositif DEDANS nécessite la présence d'au moins deux personnes pour être activé. J'ai donc organisé des petits groupes de participant-e-s. L'instrument inventé mesure 81 cm sur 122 cm (32 po sur 48 po), permettait d'accueillir un maximum de huit personnes par groupe. La surface de la table de geste-son était recouverte d'un grand papier blanc à chaque changement de groupe participant. Chaque grand papier a été photographié pour faciliter les analyses tout au long du processus. La station son ne pouvait accueillir qu'une seule personne à la fois. Ces groupes étaient constitués aléatoirement. Les groupes ont été constitués aléatoirement. Un seul groupe fut constitué de neuf participant-e-s. Au total, huit groupes formés ont expérimenté l'instrument inventé. Un seul groupe était un duo, les participant-e-s provenant de l'école secondaire Joséphine-Dandurand. Il y a eu trois trios, deux quintettes et le groupe de neuf. Deux

participantes ont rejoint un des trios à mi-chemin de l'expérimentation. Lors de la première itération avec l'iPad, un trio de participant-e-s avait été formé. Ces trois personnes n'ont pas été regroupées ensemble lors de l'expérimentation avec le dispositif final. Les personnes participantes pouvaient à tout moment quitter le dispositif et y revenir, selon leur élan. Elles pouvaient également interchanger de position entre la station Geste et la station Son.

3.6.6 La présentation des consignes

Lorsque le questionnaire d'introduction était complété et envoyé, je regroupais les participant-e-s autour du dispositif de geste-son. La présentation d'une durée d'environ cinq minutes comprenait l'identification des deux stations à utiliser, soit l'instrument inventé (station geste) et le contrôleur (station son) ainsi qu'une explication brève du fonctionnement du dispositif. En montrant aux participant-e-s un microphone de contact inutilisé afin qu'ils comprennent sommairement le fonctionnement de l'instrument inventé, je leur indiquais les quatre zones où les microphones de contact étaient fixés sous le plateau de la table de geste-son. Un tableau blanc effaçable situé à proximité de l'installation du dispositif m'a permis d'inscrire des exemples de gestes graphiques à effectuer sur le papier déposé sur la station geste, tel que le démontre la figure 3.6. Le temps alloué pour chaque expérimentation performative était de trente minutes, soit la durée de la trame sonore préparée par Xavier Ménard. Il était toutefois possible de redémarrer la trame sonore à la demande des personnes participant-e-s et de travailler sur un deuxième grand papier. La manipulation de la carte de son externe et de l'ordinateur avec le logiciel Ableton Live était réservée à Xavier et moi. Les participant-e-s avaient accès au contrôleur et au potentiomètre de volume du système de haut-parleurs, tel que je leur mentionnais au moment de l'amorce de l'expérimentation.

Figure 3.6 les exemples de gestes graphiques inscrits au tableau blanc



3.6.7 Questionnaire de conclusion

Dès qu'une personne participante désirait quitter l'expérimentation, elle devait accéder au questionnaire de conclusion. De la même manière que le premier questionnaire, un code QR ouvrait le formulaire anonyme sur l'application Forms. Il permettait de recueillir des données sur la date de la participation et de faire un retour résumé dans les mots de la personne participante sur l'activité vécue. J'ai combiné deux méthodes d'analyse des données tirées des réponses au questionnaire de conclusion, une méthode manuelle manuscrite et une méthode avec le logiciel Excel pour classer les réponses.

3.6.8 La médiation

« La médiation désigne d'abord une fonction sociale, qui consiste à aider un individu à percevoir et à interpréter son environnement » (Colignon, 2015).

Puisque j'avais prévu la tenue d'une médiation artistique en présence de Xavier Ménard à la toute fin de la conduite des expérimentations performatives, soit le 21 juin 2024, j'ai préparé une série de questions destinées à être posées aux participant·e·s volontaires. Ces questions me permettaient de faire un retour réflexif en groupe avec les participant·e·s. Je m'intéressais davantage à l'impact de l'expérimentation sur eux en regard de leurs perceptions sensorielles. Au moment de réfléchir à cette médiation, j'avais prévu le visionnement d'un montage d'extraits des performances accompagnés de paysages sonores remixés

par Xavier. Comme la durée prévue était de 90 minutes, je n'ai pas retenu cette idée, privilégiant une formule table ronde afin de permettre une prise de parole de la part des participant·e·s. Cette médiation a été réalisée avec huit participant·e·s volontaires et captée de deux manières : dictaphone et vidéo. Ces captations combinées m'ont permis de transcrire la médiation afin d'analyser l'expérimentation vécue. J'ai procédé sans l'utilisation de logiciel d'analyse de données, privilégiant une méthode d'analyse manuelle. Deux participantes ont quitté pendant la médiation afin de réintégrer leur classe.

3.6.9 Le portrait des groupes

Pour la durée totale du terrain de recherche, il y a eu neuf groupes de personnes participantes qui ont expérimenté le dispositif de geste-son. Un seul groupe de trois participant·e·s a expérimenté la première itération test avec l'installation iPad. Ces trois personnes participantes ont eu la chance d'expérimenter le dispositif dans sa version finale avec l'ordinateur dans des groupes différents. Un seul duo a eu la possibilité d'expérimenter le dispositif dans l'atelier en dehors des heures de cours, le mercredi après-midi. Le groupe de la médiation artistique était composé de huit personnes, toutes ayant eu la possibilité d'expérimenter le dispositif dans sa version finale au moins une fois. Une participante a fait deux itérations sur le dispositif dans deux groupes différents et un participant a été dans le groupe test ainsi que dans deux groupes sur la version finale. Deux des participant·e·s de la médiation ont fait trois itérations : sur la version test avec l'iPad, sur la version finale avec l'ordinateur et lors de la médiation en présence de l'artiste sonore.

3.7 Les données

3.7.1 Quelles sont les données collectées ?

Cette recherche a généré plusieurs sources de données qui m'ont permis de répondre à mes interrogations de départ. Afin d'être en mesure de considérer la panoplie de facteurs inhérents à l'intégration de pratiques performatives en arts médiatiques destinées à favoriser la motivation de jeunes adultes neuroatypiques, j'ai d'abord opté pour un journal de bord afin d'y compiler mes observations. Ce journal de bord multimodal est constitué de cahiers manuscrits, de mémos vocaux sur un dictaphone ainsi que de cartes heuristiques dessinées à la main sur de grands papiers. Lors des expérimentations en présence des participant·e·s, j'ai utilisé le support vidéo afin de me permettre d'observer des éléments qui m'étaient difficiles d'observer en temps réel, puisque j'étais en période d'enseignement. J'ai également utilisé la photographie pour capter des images me permettant de me remettre en contexte lors de l'analyse des données. De plus, les grands papiers sur lesquels les participant·e·s ont exécuté leurs gestes-son furent

une source importante de données pour le projet. Additionnés aux captations vidéo, les enregistrements des paysages sonores de chaque expérimentation m'ont permis de tirer des données complémentaires. D'autre part, les réponses aux questionnaires ont permis aux participant·e·s d'exprimer leur point de vue et leur appréciation sur l'expérimentation performative à l'étude. Enfin, une captation vidéo en simultané avec une captation audio sur un dictaphone a permis de documenter la rencontre de médiation artistique concluant la collecte de données. Sous forme d'entretien de groupe, j'ai posé une série de questions aux personnes volontaires qui ont fait partie de l'étude. Il est à noter que mon partenaire Xavier Ménard, était présent lors de cette médiation et qu'il a répondu à quelques questions des participant·e·s tout en spécifiant des éléments techniques de la partie sonore du dispositif de la recherche.

3.7.2 Journal de bord multimodal

La tenue d'un journal de bord écrit, des enregistrements de mémos vocaux sur un dictaphone et l'élaboration de cartes heuristiques m'ont permis de consigner des observations tout au long de la recherche. De plus, j'ai noté des échanges entre Xavier et moi concernant l'installation du dispositif ainsi que ses recommandations techniques assurant le bon fonctionnement de l'équipement. Ce journal, constitué de notes, d'illustrations, de mots-clés ainsi que d'impressions dictées vocalement sur le déroulement de chaque activité performative, avait pour but de conserver un portrait précis du contexte dans lequel s'est déroulée l'étude. Dans le journal de bord multimodal s'amorce l'identification des indicateurs qui captent mon attention.

3.7.3 Captations des expérimentations performatives

Les autres outils méthodologiques employés pour la cueillette de données furent des captations vidéographiques de type caméra témoin, des captations vidéographiques de type caméra à l'épaule, des captations photographiques ainsi que l'enregistrement des paysages sonores créés en direct sous forme de pistes audio lors du passage de chaque groupe de personnes participantes sur le dispositif. Ces pistes audios furent consignées dans un dossier partagé avec Xavier Ménard. Les pistes sont anonymes et seules les traces sont audibles, les microphones de contact ne captant pas les sons ambiants. Ces pistes appelées Paysages sonores, sont des données intéressantes du point de vue de l'appropriation du dispositif de création. La contribution de Xavier Ménard dans la collecte et l'analyse de ces données sonores est essentielle afin d'enrichir mon interprétation. Sa connaissance approfondie de la création de musiques numériques est venue soutenir et enrichir mon analyse et mon interprétation.

Puisque les expérimentations performatives se déroulaient en présence d'autres élèves qui ne participaient pas à la recherche, mais qui étaient inscrit·e·s à un sigle de cours d'arts, il m'était pratiquement impensable d'être témoin de chaque expérimentation. Pour pallier cette situation, j'ai installé une caméra vidéo fixe sur trépied afin de capter une vue d'ensemble de la zone où le dispositif était situé. L'intérêt de cette captation vidéographique était d'abord de documenter les interactions entre les participant·e·s. Ensuite, la caméra a également capté le paysage sonore ambiant, c'est-à-dire l'acoustique de l'expérimentation performative ainsi que les échanges verbaux et sonores entre les participant·e·s. Ces captations vidéographiques ont également enregistré le paysage sonore hors cadre, la vie de la classe en quelque sorte. Ces captations contribuent grandement à comprendre les variations dans le contexte des expérimentations. Enfin, les captations caméra à l'épaule ont permis l'enregistrement de certains aspects difficilement captés par la caméra fixe. Parfois les participant·e·s faisaient dos à la caméra fixe, ce qui occultait une partie du dispositif de geste-son. Ces plans rapprochés favorisent l'observation des gestes-son ayant une amplitude restreinte, ce que le plan fixe ne capte pas adéquatement. Toutes les captations réalisées sont strictement documentaires, comme mentionné aux participant·e·s lors de leur passage sur le dispositif DEDANS. Elles servent exclusivement à l'analyse des données et ont une importance critique en ce qui a trait aux objectifs de recherche.

3.7.4 Les grands papiers

Le support sur lesquelles furent tracés les gestes-son ont une valeur importante dans l'analyse des données. Ces grands papiers déroulés sur le plateau du dispositif témoignent des choix, des types de gestes, de la saturation des traces et ainsi combinés aux enregistrements des paysages sonores, me permettaient de faire une corrélation entre le geste et le son. Afin de m'assurer de la préservation de ces supports, j'ai fait des photographies documentaires de chaque grand papier. J'ai également isolé certains détails à l'aide d'un numériseur portable afin de constituer une banque d'images en haute résolution. Puisque l'intention de la recherche était l'expérimentation d'une pratique performative, ces grands papiers ne servent qu'à témoigner des gestes tracés par les personnes participantes et n'ont pas été exposés.

3.7.5 Les questionnaires

Les deux questionnaires anonymes constituent l'ensemble des données en lien avec l'expression individuelle des participant·e·s au regard de thèmes précis. Comme mentionné auparavant, il était nécessaire d'accéder aux questionnaires avec un appareil mobile. Le code QR dirigeait la personne participante sur un document Forms nommé Questionnaire d'introduction, hébergée sur M365 de l'UQAM.

Le questionnaire d'introduction était rempli lorsque la personne participante arrivait sur le lieu de la recherche. Un code QR permettant d'accéder au formulaire grâce aux appareils mobiles personnels des participant·e·s. Ce premier questionnaire était destiné à établir le profil des participant·e·s de l'étude. J'ai également cherché à en apprendre sur leurs motivations, leurs compétences artistiques, leurs compétences technologiques ainsi qu'à connaître ce qu'ils savent des pratiques performatives. La section finale du questionnaire portait sur des choix d'échantillons sonores. Cette section du questionnaire n'a pas servi dans la version finale du dispositif. La première itération proposait que les personnes participantes puissent choisir des échantillons à ajouter à l'application MiRack. Toutefois, comme le iPad de la classe n'était pas assez puissant pour faire fonctionner l'installation, cette partie fut abandonnée. Le temps moyen accordé à remplir le questionnaire d'introduction était de 7 minutes et 20 secondes. Le questionnaire de conclusion était rempli dès que la personne participante désirait quitter l'expérimentation. Encore une fois, l'accès au questionnaire s'effectuait grâce à un appareil mobile et était anonyme. Outre la date de l'expérimentation performative, utile afin de recouper les résultats selon les groupes, je m'intéressais à leurs réponses au sujet des réactions émotionnelles vécues pendant l'expérimentation, des apprentissages faits durant l'étude selon leur point de vue, de leur participation au projet et enfin la section contribution permettant aux participant·e·s de nommer des modifications à apporter au dispositif et des suggestions à proposer pour améliorer le projet. Le temps accordé à remplir le questionnaire de conclusion a été de 8 minutes et 31 secondes.

3.7.6 La médiation en présence de l'artiste sonore

Afin de boucler la période de collecte de données de la recherche, la proposition d'animer une médiation artistique avec Xavier Ménard en tant qu'invité me permettait de questionner les participant·e·s sur leur expérience. Et surtout de les entendre nommer leur point de vue. Considérant que plusieurs des personnes participantes ont des troubles d'apprentissage, recueillir les témoignages oraux favorisait le partage et l'approfondissement des réflexions. D'une durée d'environ une heure et quart, la médiation a débuté par une exploration sur le dispositif de geste-son en présence de Xavier Ménard à la station son. Lentement, les personnes participantes se sont regroupées autour de la table où allait se dérouler l'échange. La médiation s'est faite en présence de huit personnes participantes. Deux des participantes avaient des obligations et ont dû quitter pendant la rencontre. Un problème technique a fait que la captation vidéo s'est arrêtée en plein milieu de la médiation. Grâce à l'enregistrement sur le dictaphone, tous les échanges furent archivés en fichier audio. En tant qu'animatrice de la médiation, je posais d'abord la question au

groupe et je les invitais à prendre la parole à tour de rôle en prenant soin de ne pas nommer les participant-e-s afin de préserver leur anonymat.

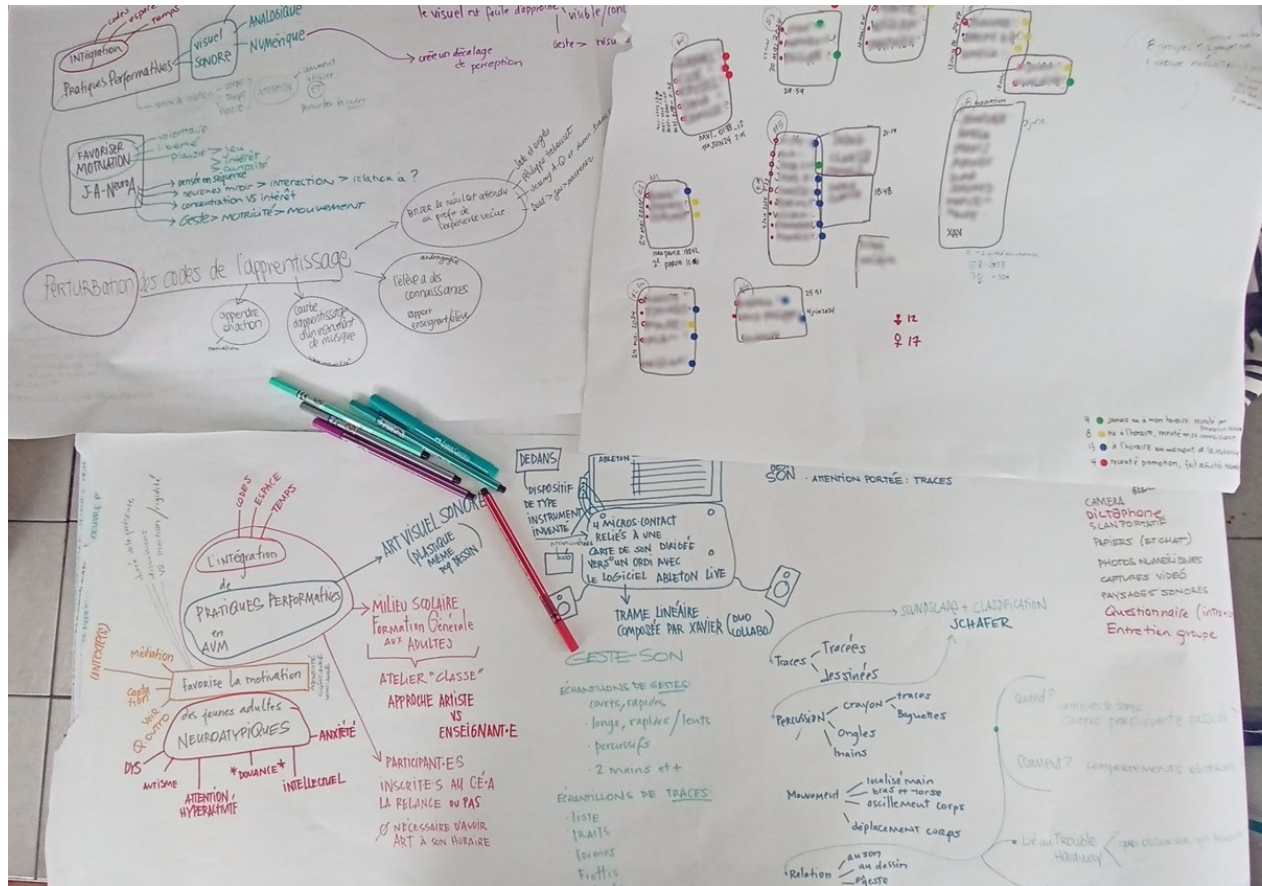
3.8 Analyse de données

Pour clore le chapitre sur la méthodologie, je me pencherai sur les méthodes d'analyse que j'ai appliquées aux sources de données afin de formuler mes résultats de recherche. Je décortiquerai le processus d'analyse pour chacune des sources de données, soit les observations consignées dans mon journal de bord et dans les enregistrements sur dictaphone, les grands papiers sur lesquels les participant-e-s ont réalisé le geste-son, les captations vidéographiques, photographiques et les paysages sonores, les deux questionnaires complétés individuellement par les personnes participantes ainsi que la captation audiovisuelle de la médiation.

3.8.1 Processus d'analyse

Puisqu'il s'agit d'une première expérience de recherche, j'ai fait principalement une analyse thématique. Ce type d'analyse permettait de faire ressortir tous les thèmes observés en utilisant des outils de mon quotidien : le papier et le crayon. La thématization constitue l'opération centrale de la méthode en rapport avec la problématique (Paillé, 2021). Cette méthode a mené à la création d'un arbre thématique qui se trouve à l'annexe D. La figure 3.7 est une photographie du grand papier qui a servi à l'amorce de l'analyse des données.

Figure 3.7 Méthode d'analyse manuelle sous forme de carte heuristique



3.8.2 Analyse du journal de bord multimodal et des cartes heuristiques

J'ai procédé d'abord à la relecture de toutes les traces consignées dans les nombreux journaux de recherche. J'accompagne souvent mes réflexions écrites par des graphiques qui ressemblent à des nuages de mots reliés par des flèches indiquant des relations entre les concepts. De plus, j'ai utilisé le dictaphone de mon appareil mobile pour y consigner mes observations et intuitions depuis le début de ma recherche. Ces fichiers audio furent d'abord nommés par sujet ou concept abordé et ensuite transcrits sommairement dans mes journaux de recherche. J'ai analysé les entrées de données manuscrites en utilisant une méthode sans logiciel. Dans un premier temps, j'ai utilisé des marque-pages autocollants pour identifier les pistes pertinentes contenues dans mes journaux. Ensuite, sur de grands papiers déroulés, à l'aide de crayons-feutres de couleurs et de points de couleurs autocollants, j'ai noté les thèmes qui

apparaissaient dans mes réflexions ainsi que les liens avec mon cadre conceptuel en utilisant des codes graphiques, tels des flèches, des lignes, des cercles et des encadrés de formes variées.

3.8.3 Analyse des réponses aux questionnaires

En ce qui concerne l'analyse de réponses aux deux questionnaires, j'ai utilisé la fonction Résultats sur l'application Forms de la suite M365, puisque les questionnaires étaient construits et hébergés sur cette plateforme. J'ai ensuite procédé à la construction de diagrammes circulaires et à bande afin d'obtenir un visuel des réponses courtes en utilisant une combinaison du logiciel Excel et du logiciel Word pour la compilation des réponses sous forme de tableaux.

3.8.4 Analyse des grands papiers

La méthode préconisée pour l'analyse des traces sur les grands papiers fut celle de la carte heuristique manuscrite. En procédant à l'observation approfondie de tous les grands papiers tracés par les personnes participantes, il m'a été possible de faire émerger des thèmes graphiques. La combinaison des observations des papiers originaux et des versions photographiées fut consignée sur une carte heuristique similaire à un diagramme en arborescence (voir . Grâce à l'analyse approfondie des grands papiers, j'ai pu mettre en relation les consignes proposées au moment des expérimentations et leur apparition dans les traces ainsi que voir apparaître des traces qui n'avaient pas été listées au préalable.

3.8.5 Analyse des paysages sonores

Puisque le projet DEDANS est une cocréation avec Xavier Ménard, la méthode d'analyse des paysages sonores de chaque groupe de participant·e·s fut déterminée par son expertise de praticien en arts sonores. Xavier a d'abord fait une première écoute afin de cibler cinq enregistrements qui se démarquaient. Il a ensuite établi des catégories de gestes transformateurs de l'art sonore et a procédé à une analyse manuelle des données. La contribution de Xavier au projet de recherche est essentielle à ma compréhension des codes liés au champ sonore. Son expertise et son expérience en tant que compositeur viennent enrichir ma recherche ainsi que ma rigueur dans l'analyse et l'interprétation des captations sonores. J'ai ensuite procédé à l'écoute des enregistrements ciblés afin de valider les catégories de gestes transformateurs ainsi que pour établir une correspondance avec les captations vidéographiques.

3.8.6 Analyse des captations vidéographiques

Fidèle à mon approche, la méthode préconisée pour analyser toutes les captations vidéographiques fut manuelle. Dès la fin de la conduite du terrain de recherche, j'ai annoté les captations vidéo en décrivant les grandes lignes s'y déroulant. Cette méthode a facilité les multiples visionnements faits dans le processus d'analyse. Ensuite, une description écrite de chaque captation vidéographique fut consignée dans le logiciel Word. Dans ces descriptions, les déplacements, les mouvements, les prises de paroles, les échanges entre participant-e-s, mes interventions et les activités hors cadre, mais audibles sont listées en ordre chronologique. Le nom du fichier vidéo, la durée de la captation et la date figurent sur chaque section de l'analyse descriptive. Une carte heuristique avec des mots-clés en arborescence a été dessinée à la main à partir des descriptions. L'utilisation de crayons-feutres de couleurs variées permettait d'organiser les observations en thèmes directement liés à ma question de recherche. Encore une fois, l'utilisation de flèches, lignes, encadrés et mots-clés fait partie de la méthode d'analyse manuelle.

3.8.7 Analyse de la médiation

Selon le modèle d'analyse d'une étude descriptive qualitative (Fortin, 2022), l'enregistrement audio capté lors de la médiation fut transcrit mot pour mot et écouté à maintes reprises afin de capter les mots exacts des participant-e-s. J'ai utilisé le logiciel Word pour consigner la transcription. À partir d'une série de questions adressées aux personnes participantes volontaires d'y répondre, j'ai fait émerger des thématiques complémentaires à celles ayant fait surface en analysant les autres sources de données. Que reste-t-il de ton passage DEDANS ? Comment perçois-tu les sons maintenant ? Que retiens-tu de la création visuelle et sonore en simultané ? Quel(s) aspect(s) de la proposition as-tu aimés ? Quel(s) aspect(s) de la proposition n'as-tu pas aimés ? Quels sont les points à améliorer dans la proposition ? Combinées à la version écrite des questions posées lors de la médiation, les questions posées à l'oral lors de la médiation ont servi à organiser les thématiques des réponses des participant-e-s et aussi à identifier les observations faites des autres données.

3.8.8 Triangulation

Je termine ici la section sur les méthodes d'analyse des données en insistant sur le caractère triangulaire de l'analyse l'ensemble des données recueillies. Pour chaque source listée précédemment, une analyse qualitative était d'abord effectuée. Après l'émergence de ces résultats de premier tour, j'ai procédé à leur validation à partir d'une autre source dans le but de confirmer mes hypothèses. De plus, ces résultats croisés étaient validés auprès de mon partenaire sous forme de conversations afin de renforcer mes

conclusions en troisième tour. Chaque source de données fut comparée et croisée en utilisant les mêmes procédures afin de valider les concepts et les résultats. Enfin, l'analyse de la médiation artistique a permis d'obtenir des éléments de validation grâce aux réponses et aux commentaires des personnes participantes.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je présenterai les données de recherche, l'analyse et les résultats de cette étude. C'est par le filtre des questions de recherche posées en ouverture de ce travail que je formulerai les constats et les conclusions faisant suite à l'exercice des différentes méthodes de recherche. Lorsqu'il est question de l'intégration de pratiques performatives dans un contexte informel en enseignement des arts, les principes andragogiques suivants guident mon analyse : l'agentivité, la diversité des parcours et les apprentissages issus de pratiques culturelles, artistiques et communautaires.

4.1 La première itération

Dans une intention d'intégrer les outils numériques disponibles en classe pour activer le dispositif du projet DEDANS, j'ai d'abord choisi d'utiliser une tablette iPad pour l'alimentation de la carte de son externe et le contrôleur. L'application MiRack était utilisée avec un patch²³ créé par Xavier pour la trame sonore. Après une première expérimentation avec des personnes participantes, nous avons constaté que cette installation n'était pas assez puissante pour générer les sons de la trame et supporter le besoin énergétique des autres appareils reliés au dispositif. Nous avons donc installé l'ordinateur portable de Xavier avec le logiciel Ableton Live, tel que lors d'expérimentations antérieures. Cette première expérimentation fut documentée et, malgré l'échec, des données pertinentes ont émergé de cette première itération d'une durée de 8 minutes 46 secondes. Lors de la médiation, Rosalie et Thomas participeront à l'entretien. Rosalie témoignera de cette première expérience.

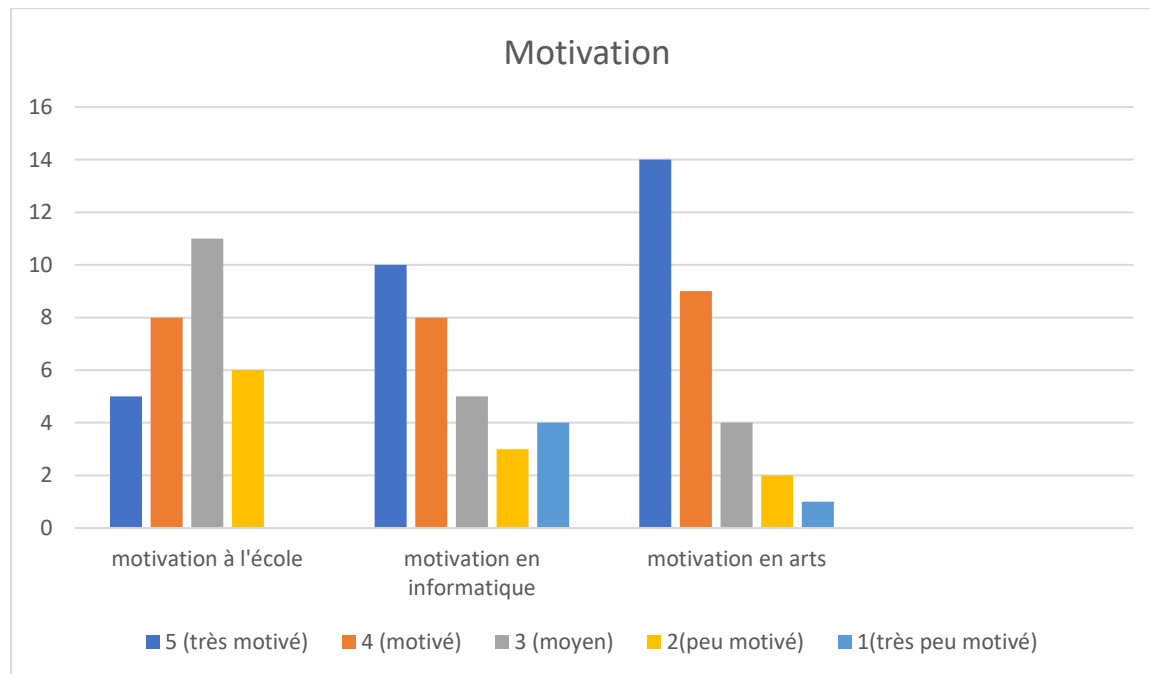
4.2 Présentation des données et des catégories de résultats

L'approche expérimentale, assumée comme peu directive, a permis aux thématiques de se déployer naturellement à travers la diversité des données recueillies: les traces sur les grands papiers, les paysages sonores et les captations vidéographiques. Trois grands thèmes se dégagent des données analysées provenant de l'ensemble des sources : geste, mouvement et relation. La grille d'analyse s'articule autour de ces trois thèmes principaux, chacun subdivisé en catégories et sous-catégories : Geste (Trace, Son), Mouvement (Main, bras et torse, oscillation du corps, déplacement du corps), Relation (relation aux traces,

²³ Le patch développé sur l'application MiRack est une interface sonore interactive qui permet la génération, la modulation et la spatialisation de flux audio en temps réel.

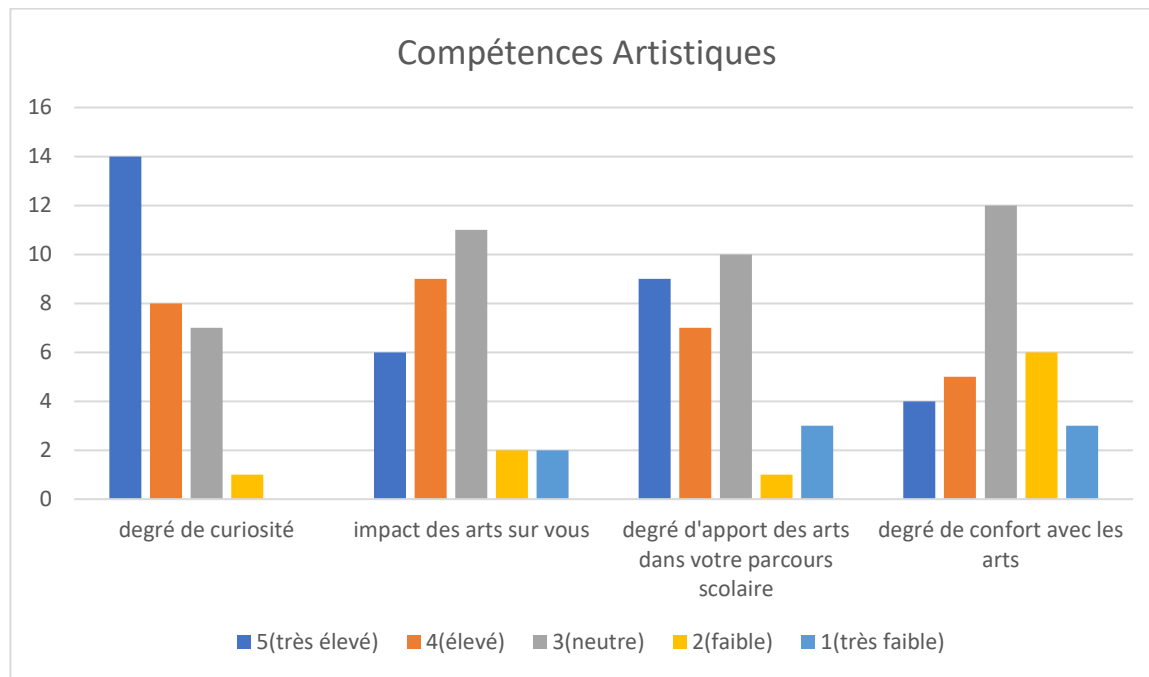
relation aux sons, relation aux gestes, relation aux êtres machines, relation aux êtres humains). Des données provenant du questionnaire d'introduction présenté aux personnes participantes font état de leur degré de motivation à l'école en général, en lien avec l'informatique et en lien avec les arts. Tel que le démontre le tableau 4.1 ci-dessous, 14 personnes participantes sont très motivées par les arts en général.

Tableau 4.1 indicateurs de motivation



Le tableau 4.2, tiré du questionnaire d'introduction également, brosse un portrait des compétences artistiques que les personnes participantes s'attribuent.

Tableau 4.2 Indicateurs de compétences artistiques



4.3 Geste trace

Le terme geste trace est employé en relation avec celui de geste-son, utilisé dans les pratiques hybrides de l'art sonore, comme dans les performances et les installations interactives. Le geste trace témoigne de la présence de l'artiste et, dans le cas de la recherche, la présence des personnes participantes. La trace du geste est une mémoire du mouvement. Deux sous-catégories de traces sont observables sur les grands papiers : les traces tracées et les traces dessinées. Les traces tracées relèvent de la spontanéité, d'une construction de lignes ou de traits qui n'offrent pas à voir une image représentant un objet. Tandis que les traces dessinées s'ancrent dans une volonté de représentation d'un objet. Les figures 4.1 à 4.7 illustrent les diverses traces observées sur les grands papiers des divers groupes de participant·e·s.

Figure 4.1 Gribouillages, mots et frottis

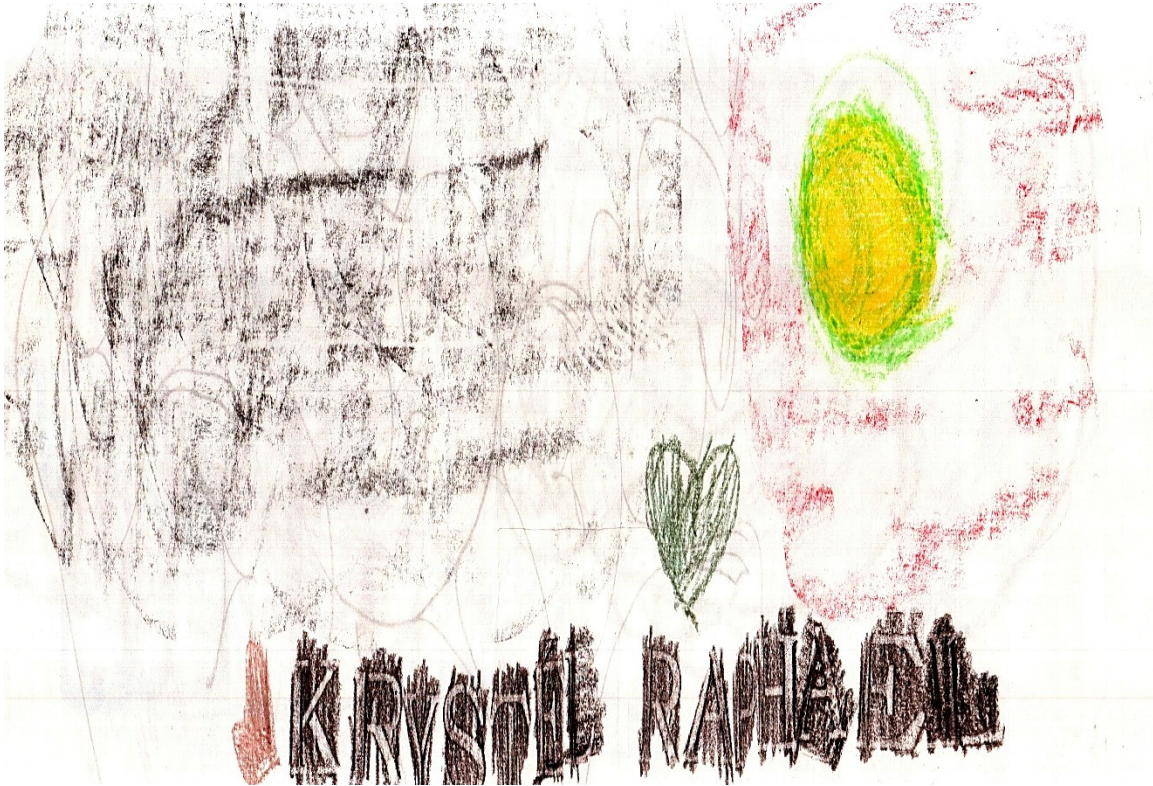


Figure 4.2 Mots

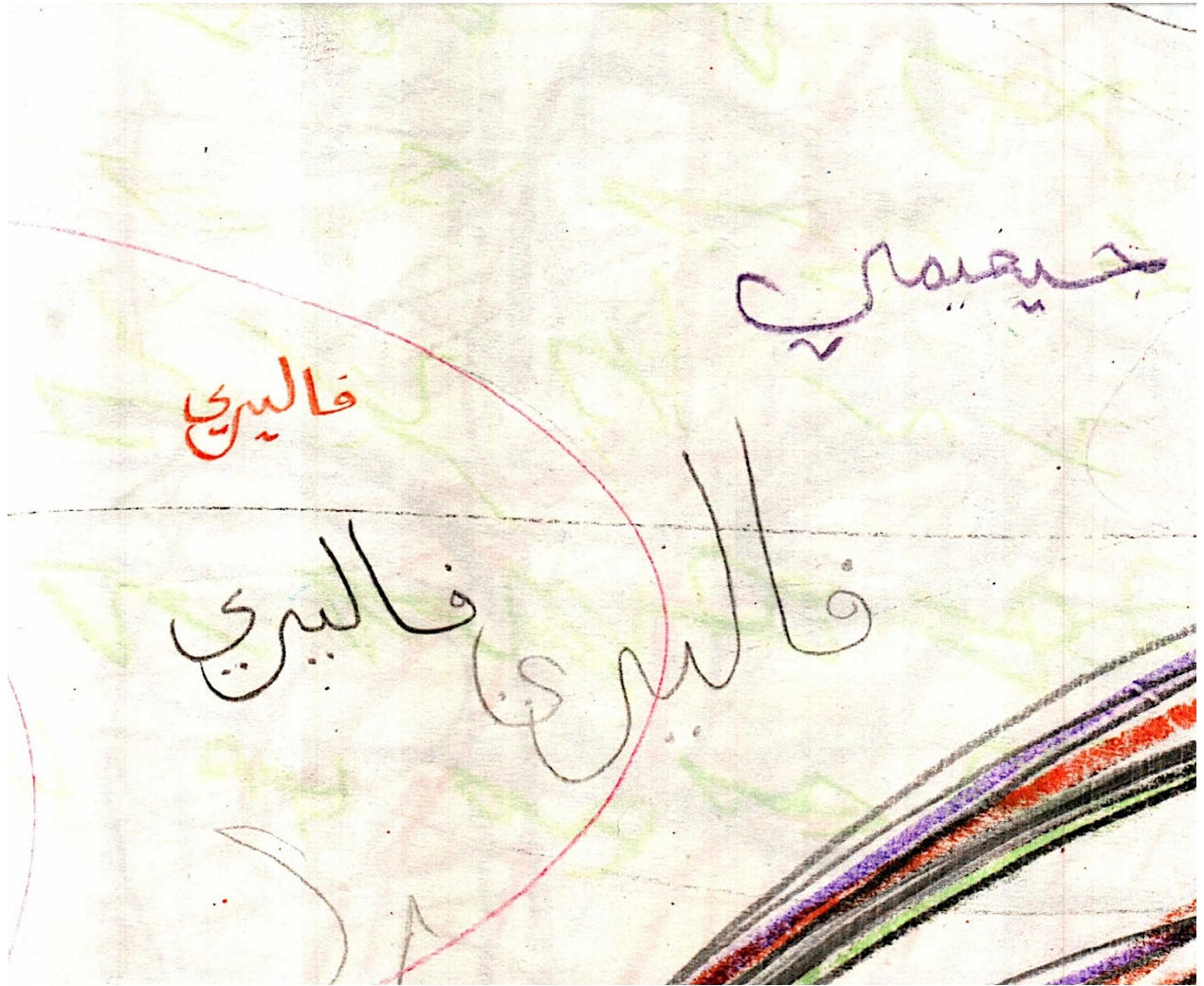


Figure 4.3 Liste

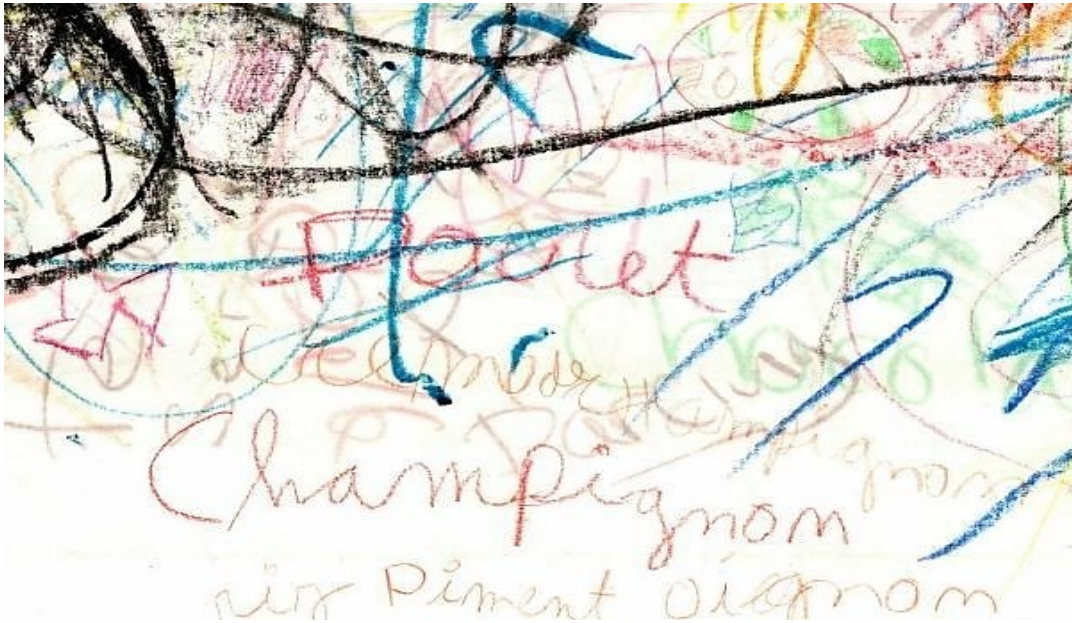


Figure 4.4 Jeu

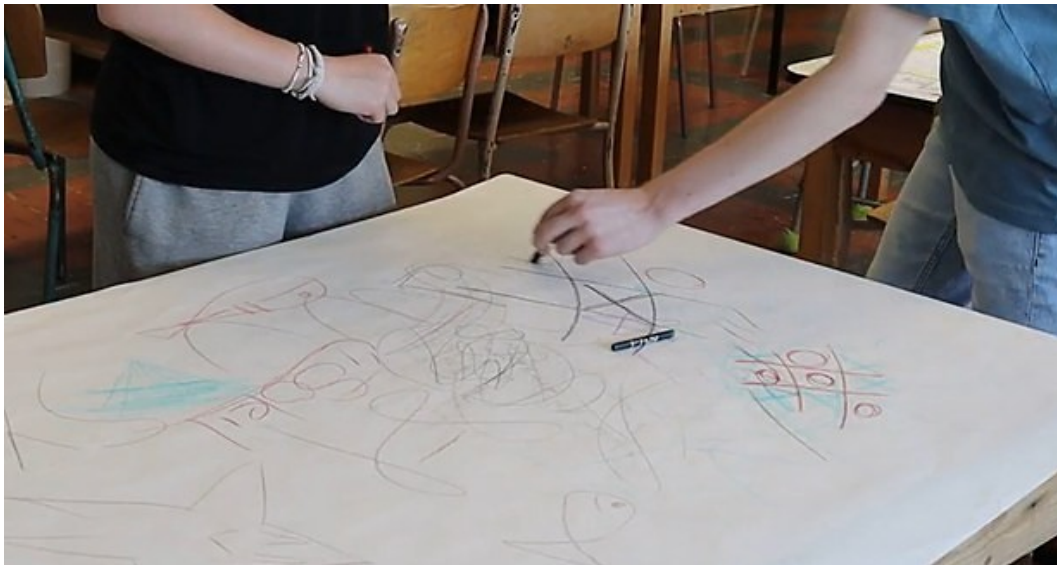


Figure 4.5 vue d'ensemble des traces

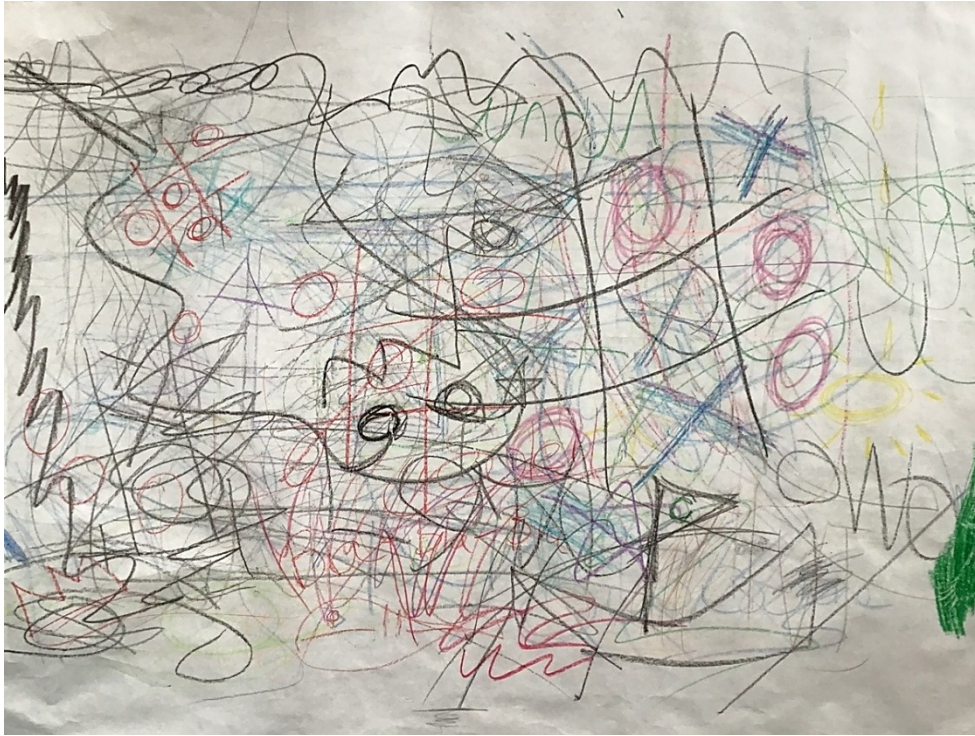


Figure 4.6 Traces dessinées, pochoirs et dessin à main levée



Figure 4.7 Traces dessinées monochromes et polychromes



4.3.1 Procédé

La catégorie Procédé permet de déterminer ce que les participant·e·s ont utilisé pour réaliser les traces. Les crayons de cire et les crayons de couleur en bois étaient fournis. Les autres procédés (stylos, crayons-feutres et crayons à mine) provenaient du matériel personnel des participant·e·s. Iels m'ont demandé la permission d'utiliser ces procédés pendant l'expérimentation. Dans les figures 4.8 et 4.9, nous pouvons apercevoir les exemples de procédés utilisés. La technologie du dispositif ne permet pas de détecter ni les couleurs ni le type de procédés employés. Il s'agit dans le cas de cette recherche d'un choix esthétique de la part des personnes participant·e·s et les procédés s'observent sur les grands papiers.

Figure 4.8 La table des procédés fournis



Figure 4.9 Des procédés fournis par la participante



4.3.2 Percussion

Cette sous-catégorie fait le pont vers le geste-son. Toutefois, lorsque j'analyse les données vidéographiques, je vois que les percussions sont associées aux traces tracées davantage qu'aux traces dessinées. Elles s'observent par triangulation des captations vidéographiques des expériences performatives et des enregistrements audios. Dans cette section, deux sous-catégories de percussions sont observées : crayon — traces et baguettes (frappé, roulé) — et mains (ongles, paume). Les percussions traces sont en corrélation avec le thème Traces, c'est-à-dire qu'elles sont perceptibles visiblement sur les papiers tout en étant audibles. Les traits sont exécutés de manière rythmée avec l'intention d'impacter le paysage sonore. Les participant·e·s explorent l'impact percussif du martèlement des crayons sur la surface

de l'instrument inventé. Quelques participant-e-s ont fait rouler un crayon sur la surface de l'instrument inventé, portant attention à l'impact sur le son. Les percussions exécutées avec les mains comprennent deux embranchements : Ongles et Paume. Les ongles balaient ou griffent la surface de la table de gestion (figure 4.11) et les percussions exécutées avec les paumes (figure 4.12) s'observent sur les captations vidéographiques, puisque ces percussions ne laissent pas de traces sur les papiers. Dans certaines captations vidéographiques, j'observe que les percussions créent un effet d'entraînement lors de groupes de plus de trois participant-e-s.

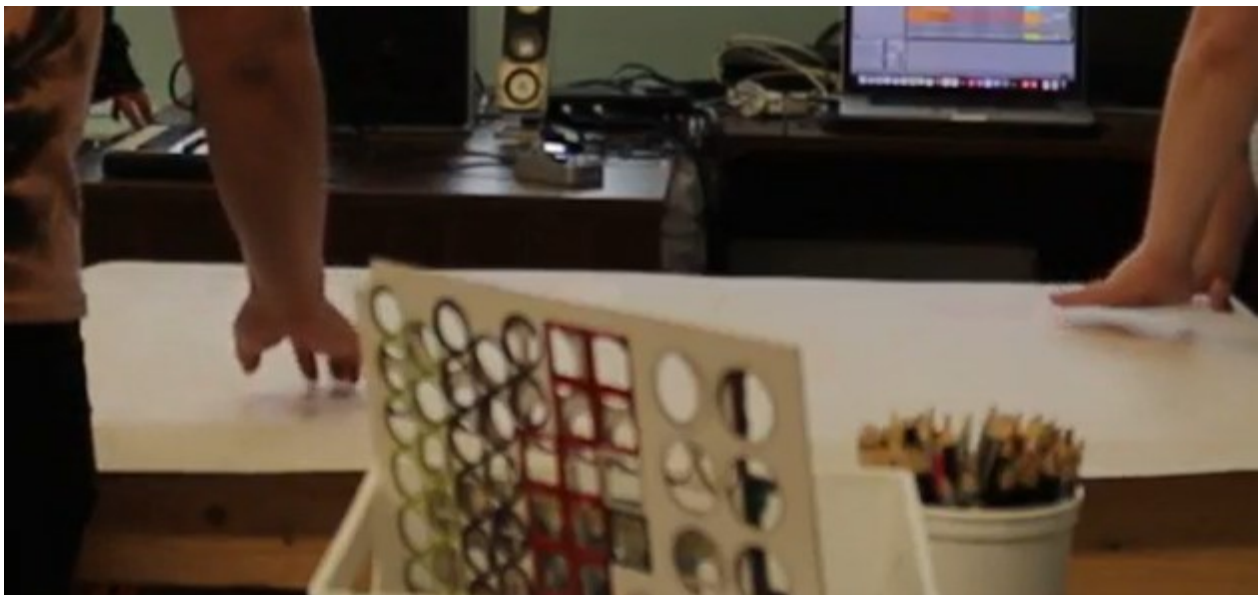
Figure 4.10 Percussion roulée avec crayons



Figure 4.11 Percussion avec ongles



Figure 4.12 Percussion avec la paume de la main



4.4 Geste son

Cette catégorie est documentée de deux manières : les captations vidéographiques et l'enregistrement des paysages sonores créés lors des expérimentations. Ces enregistrements, effectués à l'aide du logiciel Ableton Live, comportent un code temporel et peuvent aisément se superposer aux captations vidéographiques selon les besoins de l'analyse des données. En ce qui concerne l'analyse des gestes-sons tirés des données recueillies, quatre sous-catégories émergent : séquence (chaotique/ordonnée), intensité (douce/forte), musicalité (construite/absente) et temporalité (long geste/court geste/présence).

Ces concepts réfèrent au langage sonore et la collaboration de Xavier Ménard est étroite dans cette partie du travail d'analyse.

4.5 Mouvement

Dans cette section, j'aborderai le thème Mouvement en quatre catégories : Main, Bras et Torse, Oscillation du corps, Déplacement du corps. Les mouvements s'observent grâce aux captations vidéographiques. C'est à l'occasion de ces différents mouvements que la trame sonore est altérée et que chaque paysage sonore possède des variantes perceptibles.

4.5.1 Main, bras et torse

Les mouvements liés à la main s'observent dans tous les groupes de participant-e-s. Leurs rythmes varient selon les choix graphiques. Les mouvements liés au bras et au torse s'observent dans les groupes constitués de trois participant-e-s et moins. L'amplitude des mouvements liés à la main, au bras et au torse est en correspondance avec le nombre de personnes présentes autour du dispositif. Les figures 4.13 et 4.14 montrent l'utilisation de multiples crayons combinés à des mouvements du bras.

Figure 4.13 Geste-son à deux crayons



Figure 4.14 Geste-son Bras et Torse avec multiples crayons de cire



4.5.2 Oscillation du corps et déplacements

Lors des expérimentations performatives, j'ai observé différents mouvements du corps. Des balancements latéraux qui s'apparentent à certains mouvements observables chez les personnes nerveuses mais également chez certaines personnes qui vivent dans le spectre de l'autisme (Association, 2022), ne sont pas systématiquement liés à des traces sur le dispositif. Les oscillements du corps sont associés à un balancement synchronisé à des traces exécutées sur le dispositif table. Similaire à un mouvement de pendule, ce balancement est caractérisé par un mouvement du haut du corps, les pieds fixés au sol. Un mouvement d'oscillation s'apparentant à une rotation est observé chez le participant Nathan. La figure 4.15 illustre une oscillation du corps par rotation. Le participant Nathan effectue des traces tout en maintenant une oscillation favorisée par le type de tabouret sur lequel il est assis.

Figure 4.15 Oscillation du corps par rotation



4.6 Relation

La relation constitue le dernier thème issu de l'analyse des données; elle s'impose comme un thème fondamental, dans la mesure où elle incarne l'axe performatif du projet de recherche. Le thème de la relation se déploie à travers cinq catégories qui traduisent les différentes modalités d'engagement des participant-e-s dans le dispositif expérimental. Certaines relations s'ancrent dans les traces, qu'il s'agisse de dessins réalisés avec concentration à la table de geste-son, de jeux graphiques, comme le tic-tac-toe ou encore de formes d'expression écrites, telles que des phrases ou des calculs. D'autres prennent appui sur le son, qu'il soit exploré par la manipulation exclusive des potentiomètres ou par une interaction plus dynamique entre gestes et effets sonores, révélant une attention portée à la transformation audible des actions. La gestualité elle-même devient territoire relationnel; elle s'incarne tantôt dans une plongée

motrice où le corps s'exprime sans sembler porter attention à la facture sonore engendrée, tantôt dans des dynamiques de mimétisme ou de leadership qui évoquent des formes spontanées de chorégraphies collectives. Le dispositif technologique — l'ensemble des êtres-machines constitué par l'ordinateur, les microphones de contact et le contrôleur — donne lieu à des interactions centrées sur les interfaces ou sur l'itération entre l'instrument-inventé et la station sonore, dans une logique de manipulation plus que d'expression. Enfin, la relation aux êtres humains se manifeste selon deux polarités : d'une part, la relation à soi, perceptible par une immersion imaginaire ou une forme de retrait du lien social; d'une part, la relation à autrui, qui passe par l'imitation, la conversation (qu'elle soit en lien ou hors contexte) et le jeu. La figure 4.16 illustre la relation à l'autre. La participante de droite, d'origine iranienne, enseigne à la participante de gauche comment écrire son prénom en langue arabe.

Figure 4.16 Relation à l'autre par l'enseignement de l'écriture arabe



4.7 Analyse de quatre groupes

4.7.1 Le groupe #5

Le groupe composé de Josée, Léa, Noémie, Emy, Charlie, Fred, Liam, Sammy et Olivier a généré une présence sonore marquée, perceptible dans les enregistrements. La densité du groupe a enrichi le paysage

sonore, notamment par les traces qui ont eu davantage d'impacts sur les microphones de contact, bien que cette richesse semble davantage liée à la quantité de participant·e·s qu'à une réelle exploration du dispositif.

L'activité a pris le dessus, reléguant l'aspect interactif au second plan. La liberté, induite par la proposition de projet, a donné un ton plutôt chaotique à la performance. La participante Josée n'a pas su s'intégrer au groupe. Sur les captations vidéographiques, sa posture démontre un inconfort et elle quitte sans avoir expérimenté le dispositif. La figure 4.17 démontre cet inconfort par la posture et la position en retrait de la participante Josée.

Figure 4.17 Le grand groupe et Josée



Après un moment d'attroupement, le groupe s'est progressivement dispersé pour ne laisser que les personnes désireuses de poursuivre l'exploration. Parmi elles, Emy s'est démarquée par une présence prolongée et attentive. Elle a pris le temps d'explorer les dimensions rythmiques du dispositif, en expérimentant différents gestes —traces, frottis, percussions —tout en restant concentrée sur ses dessins. Sa relation au dispositif s'est construite dans la durée, avec une réelle attention portée aux effets de ses gestes sur le son. Elle a également exploré la station de transformation sonore, à un moment où le groupe s'était réduit à deux participantes. Charlie, de son côté, est restée centrée sur sa production visuelle. Peu d'interactions ont été observées entre elle et Emy. Charlie semblait motivée par l'idée d'un résultat

graphique reconnaissable, et son attention au son ne s'est manifestée que brièvement, en réaction à l'ambiance du groupe lorsqu'il s'est mis à produire des percussions. Josée fera une seconde approche, esquissant quelques traits sur la table de geste-son pour quitter à nouveau. En somme, ce groupe illustre bien la tension entre la richesse sonore générée collectivement et la faible appropriation individuelle du dispositif. Seules quelques participantes, comme Emy, ont su développer une relation sensible et exploratoire avec l'environnement interactif.

4.7.2 Le trio #3

Le trio composé d'Anthony, Thomas et Nathan illustre trois modalités distinctes d'engagement dans le dispositif. Anthony a démontré un réel désir d'entrer en discussion avec les deux autres participants, démontrant un intérêt à la relation à autrui. À l'inverse, Thomas a une posture stoïque caractérisée par une expressivité émotionnelle minimale, comme en témoignent les captations vidéo réalisées lors de la conduite du terrain. Son approche semble guidée par une logique d'exploration technique. Il était du trio qui a testé la première itération du dispositif. Il s'était intéressé à la résolution de problème, curieux de comprendre la défaillance de l'installation. Lors de son passage sur la version finale du dispositif, Thomas a manipulé les potentiomètres en étant attentif aux gestes-sons de ses collègues, puis il s'est installé au bout de la table de geste-son et a entrepris le tracé d'un alphabet inventé. Nathan s'est montré réceptif aux échanges initiés par Anthony, participant activement aux discussions. Son intérêt pour l'instrument-inventé s'est manifesté à travers une démarche exploratoire en deux temps : d'abord, par la réalisation de calculs mathématiques, témoignant d'une approche rationnelle du dispositif; ensuite, par un engagement gestuel, marqué par des mouvements de rotation latérale sur le tabouret, accompagnés de tracés sur la surface de la table. Cette séquence illustre une appropriation à la fois cognitive et corporelle du dispositif.

4.7.3 Le trio #1

Le trio formé par Florence, Noah et Samuel témoigne d'une diversité remarquable dans les modes d'engagement avec le dispositif. Noah se distingue par sa posture réflexive et sa familiarité technique avec le domaine sonore :

Noah : — J'aimerais avoir plus de modules et plus d'effets. La prochaine itération devra avoir chorus et flenger, it's crucial.

Ses suggestions pour une future itération traduisent une compréhension approfondie des effets sonores et un désir d'enrichir l'expérience gestuelle. Son exploration ne passe pas par le dessin, mais par le contact direct – utilisant uniquement son ongle –, révélant une attention soutenue à la relation geste-son. Cet intérêt marqué pour le sonore est renforcé par ses connaissances personnelles en matière d'instruments et d'appareils d'amplification. La figure 4.18 illustre l'exploration que le participant Noah fait du dispositif.

Florence associe les sons à des images qui n'ont pas de lien avec ce qu'elle trace.

Florence : — Ah ! Je viens de catcher ! C'est quelqu'un qui fouille dans l'eau !

Cette observation de la participante démontre l'activation de l'imaginaire engendrée par l'écoute de sons schizophoniques. Elle ne connaît pas la provenance d'un échantillon sonore et propose un arrimage visuel selon sa propre association.

Samuel brasse les crayons de cire les yeux fermés pour choisir un crayon. Intuitivement, il se prête au jeu de la découverte. Samuel se déplace beaucoup entre les traces dessinées. Il fait un piétinement qui amène son corps à se balancer légèrement. Noah est particulièrement concentré à établir et comprendre la relation entre le geste et le son. Il est le participant ayant manifesté la plus grande curiosité pour le geste-son avec un intérêt marqué pour le son. Les figures 4.19 et 4.20, captures d'écran de l'enregistrement vidéo, démontre le type de geste que Noah exécute afin d'activer le dispositif. Lors de la médiation, je nomme le fait que Noah a une guitare à sept cordes, il s'empresse de me corriger pour dire que sa guitare a huit cordes. Il aime la musique et les instruments. Il est familier avec les appareils du genre pédales d'effets et amplificateurs.

Figure 4.18 Relation aux êtres-machines



Figure 4.19 Noah explore le geste-son et Samuel qui se déplace pour changer de procédé



Figure 4.20 Noah et la fin de son élan de geste-son



4.7.4 Le trio #7

La séance débute avec les trois personnes participantes qui écoutent attentivement les consignes que je donne (figure 4.21). Jane va directement choisir ses crayons et Julia ouvre sa tablette pour accéder à son portfolio de dessins. Elle y puisera les inspirations pour les traces dessinées réalisées pendant l'expérimentation. Nous pouvons observer la participante en pleine recherche d'inspiration à la figure 4.22. Étienne démontre de l'enthousiasme à l'idée de passer tout le temps désiré à explorer le dispositif. Il ouvre son portfolio papier pour trouver une image de référence parmi ses dessins. Jane est spontanée, gestuelle et explore le geste-son en faisant des traces dessinées riches. Étienne est attentif aux sons générés, faisant des liens par association — « on dirait qu'on est dans l'espace, dans le vide! Ça s'arrime parfaitement bien avec mon dessin, qui est un alien justement ».

Figure 4.21 L'artiste-enseignante qui explique les gestes au trio #7



Figure 4.22 Jane, Étienne et Julia en début d'expérimentation



CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION

Dans ce dernier chapitre de l'étude, j'interpréterai les résultats. La question de recherche touche à deux axes principaux, les pratiques performatives en enseignement des arts et la motivation chez les jeunes adultes neuroatypiques. L'interprétation des résultats de l'étude sera arrimée à ces axes. Comment intégrer les pratiques performatives à l'enseignement des arts ? Quels sont les approches et les concepts qui favorisent cette intégration ? Comment se manifeste et comment favoriser la motivation chez les jeunes adultes neuroatypiques ? C'est au regard des questions de recherche que je formulerai les constats et les conclusions qui font suite aux différentes méthodes appliquées pour la réalisation de ce travail.

5.1 Interprétations et pensées sauvages

5.1.1 Espace/temps/présence

Le projet DEDANS fut une première expérience performative pour la totalité des personnes participantes à l'étude. Et une première expérience également au sein du Centre La Relance. L'intégration de pratiques performatives à l'éducation des adultes nécessite une ouverture de la part de l'équipe de direction en place. Mon expérience avec le projet DEDANS sur divers terrains a manifestement contribué à l'intégration de cette pratique ponctuelle, tout comme mon expérience avec les pratiques performatives. Une personne enseignante désirant intégrer ce genre de pratique s'intéresse d'emblée aux pratiques innovantes et à l'expérimentation. Le processus est riche et mène à des résultats étonnants. À mi-chemin entre une situation d'apprentissage et un atelier de création, ce type de proposition a sa place dans un centre d'éducation des adultes. Il favorise l'expression du mouvement, permet d'entrer en relation spontanément avec les pairs et modifie la séquence d'apprentissage. La pratique performative brouille les frontières entre spectateur·rice et créateur·rice, entre élève et enseignant·e. Les rôles se balancent, s'interchangent au gré de la relation avec le dispositif. L'apprentissage est dans l'action, dans le corps. Puisqu'il s'agit d'un dispositif de création visuelle et sonore, les codes performatifs sont reliés au langage plastique et au langage musical. L'intérêt des pratiques performatives est donc de faire émerger la temporalité et la relation. Lorsque j'observe les personnes participantes en action, j'aperçois des gestes associés au performatif : la chorégraphie spontanée, l'interaction entre les personnes, la présence. Il s'agit d'un maintenant partagé où les frontières sont floues. La présence au geste connu (la trace) active la surprise (le son). Il y a également une mise en commun lors de la pratique performative, une

coconstruction dans un cadre souple. J’y ai retrouvé le jeu, la fiction et la métaphore : des codes de pratiques performatives. Sans avoir initié les personnes participantes à ces pratiques, en les plongeant directement dedans avec quelques pistes pour les guider, elles ont su intuitivement organiser l’espace-temps-présence. Un espace performatif dans un atelier-classe permettra à certaines personnes de bouger en créant, tel que le participant Émile le dit si bien dans le questionnaire de conclusion, c’est une façon plus engageante et physique de faire de l’art. Afin d’intégrer les pratiques performatives dans un cursus d’éducation artistique, la mise en place d’ateliers préparatoires permettrait une progression dans le processus créatif de la personne participante. Dans le contexte de cette étude, il y avait des élèves présent-e-s qui ne participaient pas à la recherche et qui venaient perturber l’expérimentation avec du bavardage. La contrainte de conduire le terrain de la recherche pendant les périodes d’enseignement a dérangé une personne participante. Elle propose de « libérer l’espace autour de la table de geste-son et de permettre qu’il n’y ait pas de cours en même temps ou d’avoir une pièce uniquement pour ça » (participant-e 1, résultats du questionnaire de conclusion). C’est lors du visionnement des captations vidéographiques que j’ai pris conscience de l’ampleur de l’interférence sonore causée par le déroulement des cours dans l’atelier-classe. Et je suis la principale source de perturbation sonore.

5.1.2 Sérendipité et recherche-design

C’est au hasard d’une lecture sur l’autisme (Gauld, 2018) que me fut révélé cet aspect : dans ma recherche, je m’ouvre à l’inattendu, à la sérendipité. Concrètement, quelques exemples venant des personnes participantes illustrent cette révélation. Je ne m’attendais pas à ce que le participant Étienne s’émerveille à la réalisation que son dessin, provenant de son corpus d’œuvres qu’il développe depuis plusieurs années, est en synchronicité avec les sons entendus au moment où il dessine sur le dispositif de geste-son. « C’est comme de l’électricité ! Comme mon dessin ! Vous entendez ? » s’exclame Étienne pendant l’expérimentation. Je n’avais pas anticipé qu’un autre participant, Anthony, valide ses habiletés sociales auprès de ses collègues durant l’expérimentation. Il en témoignera dans le questionnaire de conclusion. L’hypothèse selon laquelle un dispositif de création en arts visuels et sonores stimule la motivation se vérifie en partie. Ce que je constate, c’est que la motivation émerge également du rôle social que le dispositif permet d’endosser. Ces instants inattendus, comme Anthony qui ouvre la conversation sur les relations amoureuses avec Thomas et Nathan pendant l’expérimentation captée sur vidéo, transforment le processus en expérience vivante et signifiante. La sérendipité et la recherche-design s’hybrident dans une dynamique fondée sur l’ouverture, l’attention, l’intuition, la rigueur, l’itération et la coconstruction. Ensemble, elles s’ancrent dans des contextes réels, générant des environnements riches et flexibles

propices à l'émergence de bifurcations fertiles. Ces détours inattendus deviennent des leviers puissants pour affiner la conception et enrichir la théorisation. En ce sens, la sérendipité agit comme un moteur invisible du processus créatif. Le projet DEDANS s'inscrit dans la méthodologie de la recherche design en éducation par son processus itératif. À l'occasion d'une diversité de participant·e·s de tous âges, ce dispositif de création se modifie, s'améliore et donne à observer une multitude de situations nourrissant le champ des pratiques performatives dans des contextes variés.

5.1.3 L'écoute active pour apprivoiser les territoires sonores

Les résultats issus du projet DEDANS révèlent une tension significative entre la familiarité des participant·e·s avec les pratiques visuelles et leur rapport plus distant, voire anxieux, à l'univers sonore. Bien que la majorité d'entre eux écoutent de la musique au quotidien, l'écoute active des paysages sonores – c'est-à-dire l'attention portée aux sons de l'environnement (Schafer R. M., 1994) – semble largement absente de leur expérience sensorielle. Cette observation met en lumière une forme de déséquilibre dans l'éducation sensorielle, où le visuel est valorisé dès la petite enfance (dessin, lecture, écriture), tandis que l'écoute du monde réel est peu explorée, voire négligée (Liard, 2022). Les travaux de Schafer et de Bouchard-Valentine (Bouchard-Valentine, 2018) mettent en lumière une sous-valorisation de l'écoute dans l'éducation, où l'expérience sonore du monde est souvent reléguée au second plan au profit d'approches plus formalisées, contribuant ainsi à un déséquilibre dans l'éducation sensorielle.

Cette distance face au sonore s'est traduite, dans le cadre du dispositif, par une certaine hésitation à s'engager dans la manipulation des outils de transformation sonore. Plusieurs participant·e·s ont interagi avec des potentiomètres non assignés, malgré les indications claires sur le contrôleur. Ce comportement suggère une difficulté à percevoir les effets sonores en l'absence de repères visuels ou narratifs, ce qui corrobore la proposition formulée librement par Xavier Ménard lors de nos discussions, selon laquelle le son, en tant que médium artistique, demeure l'un des plus difficiles à apprivoiser.

L'analyse des captations vidéographiques a permis d'illustrer ce phénomène, notamment à travers l'exemple de Gabriel, qui manipule des contrôles sans incidence sur le son, révélant une exploration intuitive, mais désorientée. Ce type de comportement met en évidence l'importance d'un accompagnement sensible et progressif dans l'appropriation du médium sonore, en particulier pour des jeunes adultes neuroatypiques, dont les profils sensoriels peuvent varier considérablement.

Dans ce contexte, la posture de l'artiste de proximité prend une dimension essentielle : elle devient celle d'un-e médiateur-ice de l'écoute, guidant les participant-e-s dans la découverte de leur environnement sonore et dans l'expérimentation de sons non codifiés. Cette approche s'inscrit dans la lignée des réflexions de John Cage (notamment la pièce 4'33", exécutée pour la première fois en 1952) et de R. Murray Schafer, en valorisant une écoute consciente, située et inclusive. Cette exploration intuitive du sonore, souvent déconnectée des cadres musicaux ou narratifs traditionnels, peut être rapprochée de ce que Claude Lévi-Strauss (1962) nomme la « pensée sauvage » : une forme de connaissance sensible, fondée sur l'expérience directe et le bricolage, plutôt que sur des systèmes abstraits. Dans ce contexte, les participant-e-s, en manipulant les sons de manière empirique, mobilisent une intelligence du monde qui échappe aux logiques académiques, mais qui n'en est pas moins riche de sens.

Il est à noter que les participant-e-s ayant une pratique musicale préalable (guitare, composition numérique) ont abordé plus aisément le dispositif, ce qui souligne l'importance des expériences personnelles antérieures dans l'appropriation de l'outil. Pour les autres, la crainte de l'abstraction et le manque de repères ont freiné l'exploration sonore. Cela confirme la nécessité de concevoir des ateliers où l'écoute active est progressivement développée, par exemple à travers des captations sonores réalisées par les personnes participantes elles-mêmes. Une telle démarche pourrait non seulement renforcer leur motivation, mais aussi favoriser une reconnexion sensible au réel, en faisant du sonore un vecteur d'expression et d'ancrage.

5.1.4 Être. Situer.

Les résultats issus du projet DEDANS révèlent une dynamique profondément ancrée dans le réel, en cohérence avec la notion d'art contextuel telle que définie par Paul Ardenne. Celui-ci rappelle que « le contexte est l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait » (Ardenne, 2002), et insiste sur le potentiel critique et esthétique de pratiques artistiques qui s'expriment sous forme d'interventions situées. Dans le cadre de cette recherche, le contexte éducatif des adultes, marqué par une diversité de parcours et de réalités, constitue un terrain particulièrement riche. Parmi ces réalités, celles des personnes neuroatypiques, souvent en transition ou en quête de repères dans un continuum scolaire, ont été particulièrement révélatrices. Ces résultats font également écho à la sympoïèse — *fabriquer-avec, construire-avec*— développé par Haraway (2016) dans ses écrits. En faisant confiance au processus créatif, aux relations spontanées entre les personnes participantes et en accueillant les états d'être de chaque personne au moment de l'expérimentation, j'ai pu observer ces coconstructions.

Le projet DEDANS, en tant qu'introduction aux pratiques performatives, a permis de créer un espace d'exploration où les participant·e·s ont pu s'engager de manière corporelle, émotionnelle et créative. Cette expérience a mis en lumière l'importance d'une posture d'artiste de proximité, ici envisagée comme agente médiatrice. Cette posture a facilité les échanges, soutenu l'expression individuelle et collective, et permis de tisser des liens sensibles entre les participant·e·s et le dispositif artistique.

It isn't really concrete, but the changes in sound and perspective from making mere lines got me to ask myself many things. The main one was that sometimes, doing simple things and not overthinking can be beneficial and create unique things.

Émile, participant

Se situer par rapport à soi-même, comme le suggère le commentaire d'Émile, prend une dimension nouvelle à travers une pratique performative telle que DEDANS, qui propose un angle d'introspection différent, plus incarné et expérientiel.

Cette approche rejoint également la pratique d'Émilie Payeur, dont les œuvres mobilisent l'écoute, l'environnement et la sensibilité au lieu comme matériaux de création. À travers cette posture, DEDANS valorise une relation immersive et située, où l'artiste agira non pas en surplomb, mais en coprésence avec les participant·e·s dans l'optique d'une intégration des pratiques performatives de l'art médiatique à un cursus d'enseignement. Cela rejoint la perspective d'Ardenne selon laquelle l'art contextuel « s'ancre dans le réel » et « interagit avec un environnement donné ».

Ainsi, les résultats de cette recherche montrent que DEDANS s'inscrit dans un champ en émergence, à la croisée de la médiation artistique, de la performance et de la recherche-crédation. L'œuvre n'y est plus un objet figé, mais un processus vivant, coconstruit, profondément situé, et porteur de sens pour ceux qui y participent.

5.1.5 Artiste de proximité : une posture située, relationnelle et engagée

L'interstice entre les milieux formels et informels est investi par la présence d'une personne qui agit à partir de son champ disciplinaire. Dans le cadre de ma pratique hybride – à la fois artistique et enseignante – la notion d'artiste de proximité vient affirmer les actions posées lors de l'implantation du terrain de recherche. J'ai choisi d'introduire une pratique parascolaire, libre et volontaire, en dehors des cadres

pédagogiques traditionnels. Mon regard se porte d'abord sur les gestes et les actions artistiques, mais il peut également se déplacer vers une lecture sociale des dynamiques à l'œuvre pendant les expérimentations. C'est cette double perspective que j'adopte pour interpréter les résultats de la recherche.

La posture d'artiste de proximité mobilise deux lentilles complémentaires :

- Une lentille artistique, qui valorise l'expression personnelle, authentique et située dans le moment présent, à travers la mise en place de dispositifs de création.
- Une lentille sociale, qui considère les interactions entre les participant·e·s comme révélatrices de leurs habiletés relationnelles, de leurs singularités et de leur tolérance à l'ambiguïté (Frenkel-Brunswik, 1949)

Cette approche implique également une infiltration de la pratique artistique dans la pratique enseignante, brouillant les frontières entre création et pédagogie/andragogie. C'est au cours de la médiation artistique, en présence de Xavier Ménard, mon partenaire de création, que j'ai observé un engagement accru des participant·e·s, allant au-delà des attentes initiales de la proposition de recherche. L'échange entre Olivier (participant) et Xavier (artiste professionnel), tous deux créateurs de musiques numériques, a mis en lumière l'importance du dialogue entre pairs dans le processus de création. Cette interaction a révélé chez Olivier un besoin d'ancrer ses savoirs à travers une relation de mentorat, soulignant ainsi le rôle structurant que peut jouer l'accompagnement dans le développement des compétences artistiques.

La posture d'artiste de proximité que j'adopte s'inscrit dans une logique de création située, en résonance avec la notion de pensée sauvage développée par Claude Lévi-Strauss (1962). À l'image du bricoleur, je tisse des dispositifs artistiques avec les fils du lieu : objets, signes, symboles et textures du quotidien. Chaque création s'enracine dans la matière du contexte, épousant les contours sensibles de l'expérience vécue. « J'ai réussi à faire une musique avec un crayon » écrit une personne participante dans le questionnaire de conclusion.

Cette manière de tisser les dispositifs à partir des éléments du contexte rejoint la métaphore du jeu de ficelle proposée par Donna Haraway (2016). À travers cette image, Haraway invite à *faire monde* en tissant des liens entre les êtres, les lieux et les récits, dans une logique de cohabitation et de création partagée.

Dans cette perspective, la posture d'artiste de proximité devient un geste relationnel, un art du lien, où chaque fil tendu entre les participant·e·s et le contexte devient porteur de sens.

Par ailleurs, cette posture entre également en dialogue avec un autre aspect de la pensée de Haraway : son invitation à « rester avec le trouble ». Elle implique une présence engagée dans des contextes marqués par la complexité et l'ambiguïté, sans chercher à les simplifier ou à les résoudre de manière prématurée. En tant qu'artiste de proximité, j'adopte une posture d'écoute active et de cohabitation avec les tensions propres aux milieux éducatifs et sociaux. À l'image de Haraway, qui propose de *faire parenté* avec les êtres et les situations, je tisse des liens sensibles et créatifs avec les participants·e·s, en accueillant leurs singularités et en soutenant une expression située. À la question « Est-ce que ces nouvelles connaissances pourront être utiles? » une personne participante répond : « Je *relate* avec des personnes. », exprimant ainsi une prise de conscience du lien ou de la résonance vécue avec autrui à travers l'expérience.

Cette posture engage ainsi une éthique de la relation, du soin et de la création partagée, où l'art devient un moyen de penser et d'agir dans le trouble, plutôt que de s'en extraire. La démarche d'une artiste de proximité serait plus complète en déployant la cocréation dans un processus créatif qui aboutirait à la diffusion des paysages visuels et sonores créés. Cette proposition pourrait faire l'objet d'autres recherches, axées davantage sur l'approfondissement des pratiques performatives ou sur l'implantation d'ateliers dirigés dans un cursus en contexte d'enseignement des arts médiatiques.

5.1.6 Agir dans le trouble et y rester.

Le passage du secteur jeune au secteur adulte constitue une transition critique pour les élèves neuroatypiques, souvent marquée par des défis d'adaptation et des difficultés dans le transfert des connaissances. Ces enjeux, observés par les psychoéducateur·rice·s et les conseiller·ère·s pédagogiques en adaptation scolaire, nécessitent des approches innovantes favorisant une continuité dans l'apprentissage et le développement des compétences.

Le projet DEDANS propose une réponse à ces défis en intégrant des pratiques performatives au sein de l'éducation des adultes. Ces pratiques offrent un espace où les élèves peuvent expérimenter de nouvelles formes d'apprentissage basées sur l'action, l'expression corporelle et l'interaction spontanée. Ce type de dispositif favorise plusieurs aspects essentiels du transfert des connaissances :

1. Facilitation de l'adaptation aux nouveaux contextes : En créant un environnement d'apprentissage plus souple et interactif, les pratiques performatives permettent aux élèves de mieux naviguer entre les attentes du secteur jeune et celles du secteur adulte.
2. Renforcement des compétences sociales : La dynamique participative du projet stimule les interactions spontanées et encourage l'intégration des élèves neuroatypiques dans des cadres éducatifs moins structurés.
3. Mobilisation d'approches multisensorielles : L'usage du langage plastique et sonore dans les pratiques performatives correspond aux modes d'apprentissage privilégiés par certains élèves neuroatypiques, facilitant ainsi l'ancrage des connaissances dans des contextes nouveaux.
4. Encouragement à l'autonomie et à la prise d'initiative : En brouillant les frontières entre enseignant·e et élève, spectateur·rice et créateur·rice, ce type de dispositif encourage les élèves à s'investir activement dans leurs apprentissages et à construire leur propre processus de transfert des savoirs.

Ainsi, le projet DEDANS se positionne comme une interface pédagogique innovante, favorisant une transition plus fluide vers l'éducation des adultes en permettant aux élèves neuroatypiques de transférer leurs connaissances tout en développant leur autonomie et leurs compétences relationnelles. Son approche performative représente une avenue prometteuse pour repenser l'éducation inclusive et adapter les pratiques pédagogiques aux réalités des apprenant·e·s. Afin d'approfondir les réflexions et les observations sur l'intégration de pratiques performatives facilitant le transfert entre les secteurs de l'éducation, la recherche devra se poursuivre. L'étude se limitant à l'intégration de ces pratiques au secteur adulte auprès d'un échantillon limité, plusieurs questions demeurent sans réponses. De plus, le phénomène accru de l'anxiété chez les personnes avec un profil neuroatypique est un élément qui a été effleuré durant l'étude. Quelques participant·e·s ont reconnu qu'une pratique telle que proposée favorise la détente. Laurence le nomme lors de la médiation. Elle s'est sentie nerveuse et s'est détendue au fil de l'expérimentation. Davantage de recherche se penchant sur l'anxiété et impliquant les pratiques performatives serait à prescrire. Dans le cadre de ma pratique artistique, j'ai eu l'opportunité d'expérimenter l'intégration de pratiques performatives dans des milieux scolaires du secteur jeune. La création d'un pont entre l'école des adultes et l'école secondaire permettant aux élèves de vivre une transition en toute agentivité semble une piste concrète à explorer. Ainsi, tel que Grandin le propose dans

ces nombreux ouvrages, la répétition permet de maîtriser sa peur (Grandin, 2019) et donc d'être en mesure de traiter les différentes informations. Le projet DEDANS propose une manière d'explorer la nouveauté, libérée de l'accompagnement d'une tierce personne — t.e.s, psychoéducateur·ice, préposé·e — qui agit souvent comme traductrice ou facilitatrice dans le milieu scolaire. Dans un contexte de création artistique, cette agentivité sans intermédiaire serait intéressante à observer dans divers milieux d'éducation auprès de populations étudiantes variées. C'est la répétition d'un geste qui construit le paysage sonore sur le dispositif. Donc, le *trouble* deviendra chorégraphie visuelle sonore.

5.1.7 Collaboration

Selon Pierre Dillenbourg, comme cité par Baudrit, la collaboration nécessite une implication mutuelle et une coordination active entre les apprenant·e·s. Elle se caractérise par un entrelacement des tâches, une coconstruction de sens, et une communication soutenue, qui facilite le partage d'objectifs, la négociation de consensus et l'expression des idées (Baudrit, 2007). Le projet DEDANS fait émerger plusieurs dimensions de l'apprentissage collaboratif, telles que définies par Dillenbourg, notamment à travers les notions de situation et d'interaction. Par sa nature participative, le dispositif place les personnes participantes dans un processus de création collaborative. L'analyse des captations vidéographiques révèle que la collaboration s'est manifestée à travers des échanges verbaux nécessaires à la création de paysages sonores ou de traces dessinées. Ces interactions témoignent d'une intention interdisciplinaire et d'une coconstruction spontanée. L'apprentissage collaboratif observé dans ce contexte s'est surtout exprimé sur le plan relationnel. Malgré la composition aléatoire des groupes — dans un environnement scolaire marqué par l'individualisation et les inscriptions en continu — les participant·e·s ont démontré une réciprocité marquée. Celle-ci s'est traduite par l'imitation de gestes, l'adoption de rythmes communs, ou encore l'écoute attentive de l'autre. Ces comportements illustrent une éthique de la collaboration fondée sur le respect, l'écoute et la reconnaissance de la valeur de chacun·e. Un témoignage particulièrement révélateur est celui d'un participant affirmant avoir « appris qu'il est capable de socialiser ». Cette prise de conscience montre non seulement un désir d'entrer en relation, mais aussi l'activation de savoirs expérientiels acquis au fil de sa vie. Enfin, le dispositif de gesteson s'est révélé hautement accessible, indépendamment des particularités neurodéveloppementales des participant·e·s. Il a permis l'émergence d'un espace-temps-présence propice à l'accueil des idées et des perspectives de chacun·e, enrichissant ainsi l'expérience collective. Dans ce contexte andragogique, certain·e·s participant·e·s ont pu mobiliser et approfondir leurs compétences créatives, et ce, peu importe leur degré de maîtrise des gestes transformateurs. La collaboration s'est manifestée de manière plus

structurée dans les groupes de deux ou trois personnes. Le duo composé de Clara et Marc-Antoine a démontré un niveau de collaboration élevé. Ces deux participant-e-s provenaient du PPFGA et se connaissaient. Iels ont plongé dans l'expérimentation en testant les possibilités ensemble. Iels ont eu peu de conversations hors contexte, contrairement à la majorité des groupes. Je tire la conclusion suivante : la collaboration est induite par le type de dispositif et n'est pas un gage de cocréation. Le dispositif permet un apprentissage collaboratif sur les aspects relationnels et gestuels.

5.1.8 Motivation

L'intention initiale de tout ce processus de recherche est le plaisir. Je suis naturellement curieuse de comprendre comment les personnes réagissent à des propositions artistiques inattendues. L'intégration d'une pratique performative comme DEDANS au centre La Relance allait créer un petit chaos dans un environnement plutôt rigide et répétitif, de diverses manières. D'abord par l'absence apparente d'enseignement structuré. Ce qui place donc la personne apprenante devant une liberté de mouvement et d'expression. Cette liberté favorise l'autonomie, un facteur central de la motivation intrinsèque, selon Fenouillet (2011). Ensuite, le peu de contraintes liées à la prise en main du dispositif et la possibilité explicite de se retirer à tout moment sans compromettre le projet ont permis à la participante Emy de s'engager librement, dans un climat de confiance propice à l'exploration. Elle a mentionné que, vivant avec un TDA, elle se sent rapidement saturée et désintéressée par les activités trop structurées. Pourtant, l'analyse des captations vidéographiques a révélé une implication riche et soutenue de sa part. Elle a exploré la version finale du dispositif en s'engageant pleinement dans le geste-son, tout en sachant qu'elle pouvait « quitter à tout moment sans compromettre la réalisation du projet ». Cette remarque constitue un indicateur fort de motivation intrinsèque : certaines personnes évitent de s'engager par crainte de nuire à l'aboutissement d'un projet. Ici, la liberté perçue a levé cette pression, permettant un engagement sincère et autonome. De plus, l'attention mise sur le processus plutôt que le résultat fait tomber la pression liée au sentiment de compétence. Puisque le travail avec le geste-son ne nécessite pas de grandes connaissances techniques ni un degré de maîtrise élevé d'un procédé spécifique, ce projet favorisait le sentiment de compétence des participant-e-s. Réussir à activer un dispositif sonore par le seul geste de tracer plonge la personne dans un territoire distinct de celui du dessin. Par l'entremise du jeu et du mystère, le projet est venu stimuler la curiosité. Enfin, l'appartenance sociale est un des points saillants de la motivation intrinsèque. Un projet comme DEDANS fait tomber les barrières liées aux troubles d'apprentissage et aux troubles neurodéveloppementaux. Le dispositif apparenté à une table appelle au rassemblement, à la réunion et au partage. Être à la même table suppose qu'il y a une appartenance. Nous

nous faisons face, nous dirigeons notre attention vers le centre, vers le plateau où se déroule l'activité. Dans le cas présent, l'absence de résultat espéré permettait d'être présent·e à l'expérience du moment partagé. La prise de conscience de sa capacité à entrer en relation avec ses pairs semble avoir laissé une empreinte positive chez ce participant, qui, auparavant, semblait avoir renoncé à toute forme de lien social. La captation de sa présence dans le dispositif DEDANS témoigne d'une volonté manifeste d'entrer en dialogue avec les deux autres participants. Il aborde même le sujet délicat de la relation amoureuse, révélant qu'il a compris qu'il ne vivra probablement jamais en couple — non par manque de désir, mais parce qu'en tant que personne autiste, il ne comprend pas comment établir une relation.

La recension des écrits et les échanges avec les collègues soulignent que l'accent est souvent mis sur le déficit d'habiletés sociales chez les personnes ayant un TSA. Les codes sociaux sont difficiles à saisir et à appliquer, notamment en raison d'altérations dans la formation des modèles internes de l'action, ce qui peut perturber le sens de l'agentivité implicite. Ces altérations peuvent affecter la coordination motrice, l'imitation, la théorie de l'esprit, et plus largement, les interactions sociales (Lafleur, 2016). Dans ce contexte, l'espace offert par une expérimentation comme DEDANS, en milieu d'éducation des adultes, se révèle étonnamment fertile sur divers plans. Une pratique performative comme le projet DEDANS sollicite fortement la perception corporelle, où le fait de « sentir » le geste tout en entendant un retour sonore immédiat peut renforcer l'apprentissage moteur. Il permet à de jeunes adultes neuroatypiques d'entrer en relation dans un cadre artistique où l'on attend d'eux non pas une performance sociale normative, mais une exploration créative. Ce contexte devient ainsi un lieu d'interactions sociales authentiques, sans l'intervention directe d'une personne animatrice. Ce constat est d'une grande richesse. Là où les ateliers sur les relations interpersonnelles proposés par le centre La Relance et les services complémentaires peinent à répondre pleinement aux besoins, DEDANS agit comme un levier puissant de développement de la motivation intrinsèque et de l'agentivité. Il offre un cadre alternatif aux approches éducatives classiques, favorisant l'expression de soi, la curiosité et la création de liens sociaux significatifs.

CONCLUSION

En somme, bien que le projet DEDANS ait permis de révéler des dynamiques riches et significatives autour de l'intégration de pratiques performatives de l'art médiatique auprès de jeunes adultes neuroatypiques, plusieurs limites doivent être reconnues. L'ancrage contextuel, la temporalité restreinte, la posture engagée de l'artiste chercheuse, ainsi que l'absence de protocoles d'évaluation standardisés, restreignent la portée généralisable des résultats. De plus, la diversité des profils neuroatypiques, bien que valorisés, n'a pas été explorée de manière différenciée, ce qui limite la précision des interprétations. Ces limites n'invalident pas les apports de la recherche, mais soulignent la nécessité d'une lecture nuancée des résultats, en tenant compte de leur caractère situé, expérientiel et exploratoire.

Pensées sauvages

Cette recherche a permis de découvrir une posture hybride nommée artiste de proximité. Le cadre flexible de l'éducation des adultes m'a offert l'opportunité de valider l'hypothèse qu'une pratique enseignante alternative à celle rencontrée au secteur de la formation générale des jeunes est possible. C'est à l'occasion de mon travail en enseignement des arts auprès de la population adulte de La Relance qu'une expérimentation de cette pratique s'est révélée riche de sens. Un des aspects qui me semble aligné avec cette pratique est la cocréation potentielle avec des artistes professionnel·le·s et de jeunes adultes neuroatypiques. Une forme de mentorat, mais surtout un espace collaboratif informel, hors des structures des programmes de financement, tel que Culture à l'école²⁴, offre à ces jeunes créateur·rice·s une chance inouïe de s'épanouir et d'être guidé·e·s. La présente recherche s'est conclue il y a un an. Au moment d'écrire ces lignes, je suis témoin d'une retombée liée directement à l'expérience du participant Olivier à la recherche. Lors de la médiation en présence de Xavier, il s'est montré fort intéressé à comprendre la mécanique de la composition de musique numérique, soulevant des questionnements et apportant des nuances indiquant son grand intérêt pour les arts sonores. Olivier est présent en classe depuis septembre 2024 avec tout son équipement : un ordinateur portable, une carte de son externe, un contrôleur et parfois même sa guitare. Il a accès six heures par semaine à l'atelier-classe et compose ses pièces inspirées

²⁴ [Accueil - Répertoire culture-éducation](#)

des styles *dubstep*²⁵ et métal²⁶. Il partage ses compositions avec la classe et, surtout, il est vraiment reconnaissant de la chance qu'il a d'avoir cette opportunité d'approfondir et développer ses connaissances artistiques. Olivier a vingt ans, a un TDA, il est en secondaire 2 au niveau académique et il vient juste d'avoir sa première voiture. Il ne sait pas ce que l'avenir lui réserve avec son art. Il sourit et se sent compétent, pertinent, entendu et motivé.

²⁵ Le dubstep est issu d'une réinterprétation des grooves propres au garage et à la house, transformés en rythmes swing et syncopés désignés sous le terme de *2-step*. [Traduction libre]. Mouraviev, I. (2024).

²⁶ « La musique métal émerge dans les années 1970, issue du hard rock et du blues. Pionniers comme Black Sabbath et Led Zeppelin ont façonné ce genre caractérisé par des sons puissants et des thèmes sombres. »
[Découvrez la musique métal : histoire et caractéristiques](#)

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (5^e éd., texte révisé). American Psychiatric Association Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Arnaud, S. (2016). Trouble du spectre de l'autisme : une agentivité morale objective, rigoriste et émotionnelle. *BioéthiqueOnline*, 5. <https://doi.org/10.7202/1044270ar>
- Arsem, M. (2014). L'enseignement de l'art performance : quelques réflexions en cinq parties. *Inter*, (116), 44–49.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baudet, A., Gautier, G., et Marchand, G. (2024). *Étude des impacts sociaux de la pédagogie DOLCE sur les professionnels, les personnes neuroatypiques et leurs familles*. [Rapport d'étude]. APTE.
http://www.apte-autisme.net/wp-content/uploads/2024/08/DOLCE_Rapport-detude_Version-finale-1.pdf
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/lse.401.0115>
- Beaupré, P., Gauthier, M., et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73–99.
<https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Bénichou, A., et Larocque, G. (2021). Le développement des performance studies à l'université. *Cahiers de recherche sociologique*, (71), 81–108. <https://doi.org/10.7202/1107072ar>
- Bondil, N., Meunier, A., et Rose, J. (2019). Vers un musée humaniste et inclusif. *La Lettre de l'OCIM*, 182, 54–57. <https://doi.org/10.4000/ocim.2394>
- Bouchard, K. (2018). *Le performatif en art-thérapie : Une recherche théorique* [Travail de recherche de maîtrise, Université Concordia]. Spectrum.
<https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/984448/>
- Bouchard-Valentine, V. (2018). Environnement, éducation et arts sonores : éléments d'ancrage théoriques pour un projet éducatif écosocial. *Écosystème*, 1(1), 9–18.
<https://doi.org/10.7202/1058617ar>
- Boudreault-Fournier, A. (2019). Présentation : ce que nous apporte le son. *Anthropologie et Sociétés*, 43(1), 9–24. <https://doi.org/10.7202/1060868ar>

- Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., et Lessard, A. (2021). Les défis de la transition à la vie adulte. *Revue Jeunes et Société*, 6(1), 3–26. <https://doi.org/10.7202/1087097ar>
- Britt, M. (2018). *La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?* [Mémoire de master, Université de Rouen, ESPE - Académie de Rouen]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945929/document>
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. <http://www.jstor.org/stable/1466837>
- Brulé, É., et Masure, A. (2015). Le design de la recherche. *Sciences du Design*, 1(1), 58–67. <https://doi.org/10.3917/sdd.001.0058>
- Cahier de Seoul. (S. d.). *Nam June Paik : Créateur de l'art vidéo*. <https://cahierdeseoul.com/nam-june-paik-art-video/>
- Canonne, C., et Fryberger, A. (2020). But If It's Not Music, What Is It? *Circuit*, 30(1), 41–52. <https://doi.org/10.7202/1069082ar>
- Claverie, I., et Melis, C. (2025). Contribution des pratiques artistiques performatives *Journal de recherche en éducations artistiques*, (5), 15–28. <https://doi.org/10.26034/vd.irea.2025.6895>
- Colignon, M. (2015). Médiation et art-thérapie. Dans *De l'art-thérapie à la médiation artistique*. 15–28. Érès. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/de-l-art-therapie-a-la-mediation-artistique--9782749247212-page-15?lang=fr>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dall'Ara-Majek, A. (2020). Visions multigénérationnelles de l'art sonore. *Circuit*, 30(1), 53–63. <https://doi.org/10.7202/1069083ar>
- Delobbe, A.-M. (2017). Le décrochage enseignant. *INITIO, Revue sur l'éducation et la vie au travail*, (6), 155–174. [https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Delobbe_INITIO no. 6 printemps 2017.pdf](https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Delobbe_INITIO_no.6_printemps_2017.pdf)
- Duhem, L. (2014, 17 octobre). *À l'écoute du monde : penser l'écologie sonore avec Murray Schafer et Simondon* [Conférence non-publiée]. Colloque international – Écologie du son. Simondon, Deleuze, Guattari, Université Paris-Ouest, Nanterre. https://www.academia.edu/22519291/A_l%CC%80coute_du_monde_penser_l%CC%80cologie_sonore_avec_Murray_Schafer_et_Simondon
- Dupuy, A. (2022). *Estime de soi et motivation indissociable à la discipline des arts plastiques* [Mémoire de master, Université d'Orléans et de Tours, INSPE Centre Val de Loire]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03719633v1/document>
- Engbretsen, M., et Kennedy, H. (2020). *Data visualization in society*. Amsterdam University Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/22273>

- Faouzia K. (2019). Motivation scolaire, rapports aux savoirs, et quête du sens. Hal-03629251. [Motivation scolaire, rapports aux savoirs, et quête du sens](#)
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, n° 25(1), 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>.
- Féral, J. (2013). De la performance à la performativité. *Communications*, 92(1), 205–218. <https://doi.org/10.3917/commu.092.0205>
- Forest, D. (2016). The ambiguities of neurodiversity. *Médecine/Sciences*, 32(4), 412–416. <https://doi.org/10.1051/medsci/20163204021>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity. *Journal of Personality*, 18, 108–143.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 14-21. [10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)
- Gauld, C. (2018). Pourquoi tant de sérendipité dans l'autisme ? *Perspectives Psy*, 57(4), 307–315. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2018574307>
- Guilhaumou, J. (2012). Autour du concept d'agentivité. *Rives méditerranéennes*, 41, 25–34. <https://doi.org/10.4000/rives.4108>
- Grandin, T., Barron, S., et Forin-Mateos, F. (2019). Autisme : décoder les mystères de la vie en société. De Boeck Supérieur. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=3146505>
- Grandin, T. (2006). Perspectives on Education from a Person on the Autism Spectrum. *Educational Horizons*, 84(4), 229–234.
- Grandin, T., Panek, R., et Botz, A. (2014). *Dans le cerveau des autistes*. O. Jacob.
- Grandin, T., Schaeffer, V., Lelord, G., et Scariano, M. M. (1994). *Ma vie d'autiste*. Odile Jacob.
- Grandjean, N. (2023). Quand Donna Haraway rencontre Lynn Margulis Héritages symbiotiques et métamorphoses sympoïétiques. *Multitudes*, 93(4), 192-196. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/mult.093.0192>.
- Haraway, D. J. (2020). *Staying with the trouble* (V. García, Trad.). Les Éditions des mondes à faire. (Ouvrage original publié en 2016). <https://doi.org/10.4000/gss.6832>

- Harton, C. (2020). Conjuguer art, recherche et mieux-être : entrevue avec Mona Trudel, professeure à l'École de arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire de recherche UQAM pour le développement de pratiques innovantes en art, culture et mieux-être. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 7–17. <https://doi.org/10.7202/1069910ar>
- Héon-Morissette, B. (2012). Rien dans les mains. *Circuit*, 22(1), 41–50. <https://doi.org/10.7202/1008967ar>
- Héon-Morissette, B. (2016). Transdisciplinary Methodology. *NIME Proceedings*, 253–258. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1176024>
- Jézégou, A. (2014) L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, (21), *évaluation dans les Jeux Sérieux / Les EPA : entre description et conceptualisation*. 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Klein, J., et Loveless, N. (Eds.). (2020). *Responding to site: The performance work of Marilyn Arsem*. Intellect Books.
- Lafleur, A., Soulières, I. et Forgeot d'Arc, B. (2016). Cognition sociale et sens de l'agentivité en autisme : de l'action à l'interaction. *Santé mentale au Québec*, 41(1), 163–181. <https://doi.org/10.7202/1036970ar>
- Lanaspeze, B., et Schaffner, M. (2021). *Les pensées de l'écologie, un manuel de poche*. Wildproject.
- Lefebvre, M.-É. (2021, 20 novembre). L'émergence de la neurodiversité. *Neurodiversithèse*. <https://doi.org/10.58079/sbip>
- Leplat, J. (2002). *De la motivation à la formation de Carré. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3762>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Liard, C. (2022). *Quelle théorie pour l'éducation à l'écoute ?* Narrason. [Quelle théorie pour l'éducation à l'écoute ? - Narrason](#)
- Louche, C., Bartolotti, C. et Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>.
- Lussier, R. et Ménard, X. (2025) Rox & Xav. [Rox & Xav](#)
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., et Lévesque, G. (2012). Pleins feux sur la persévérance. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 135–157. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1092>

- Moll, I. (2024). A Psychological Critique of Knowles' Andragogy as a Theory of Learning. *AS: Andragoška Spoznanja*, 30(1), 151–170. <https://doi.org/10.4312/as/16396>
- Mouraviev, I. (2024). London Dubstep Culture in an Online Discord Community The Mediation of Bass, Space and Place. *Dancecult*, 16(1), 51–71. <https://doi.org/10.12801/1947-5403.2024.16.01.04>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 269-357. Armand Colin. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269?lang=fr>.
- Parent, A.-A., Grimard, C., Hamisultane, S. et Ou Jin Lee, E. (2022). Proximité et intervention sociale : quel espace pour une perspective critique ? Présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 33(1), 18–27. <https://doi.org/10.7202/1095934ar>
- Payeur, É. (2012). *Abstraction et plasticité sonore : Une nouvelle approche à la composition de musique acousmatique* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]
- Payeur, É. (2025). *Artiste et thérapeute en Phyto-introspection*. <https://www.emiliepayeur.com/>
- Petit, E. (2022). Science et émotion. Le rôle de l'émotion dans la pratique de la recherche. In *Science et émotion* (1). Éditions Quæ. <https://books.openedition.org/quæ/42063>
- Rouillard-Rivard, D. (2016). *Stratégies d'intervention pour favoriser la participation sociale des adolescents et jeunes adultes (14 à 21 ans) ayant un trouble du spectre de l'autisme* [Essai de maîtrise, Université Laval]. Bibliothèque de l'Université Laval. https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/essais/2016/3509-PSE6500-Daphne_Rouillard-Rivard.pdf
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H., et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23–52. <https://doi.org/10.7202/1046771ar>
- Schafer, R. M. (1969a). *Ear cleaning: notes for an experimental music course*. Berandol Music.
- Schafer, R. M. (1969b). *The new soundscape: A handbook for the modern music teacher*. BMI Canada.
- Schafer, R. M. (1994). *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books. (Publication originale en 1977)
- Schaeffer, P. (1959). Musique concrète et connaissance de l'objet musical. *Revue Belge de Musicologie / Belgisch Tijdschrift Voor Muziekwetenschap*, 13(1/4), 62–67. <https://doi.org/10.2307/3685954>
- Schaeffer, P. North, C., et Dack, J. (2017). *Treatise on musical objects: an essay across disciplines*. University of California.
- Schaeffer, P. (2020). Chapitre V. Travaux pratiques. La musique concrète. 57-72. Presses Universitaires de France. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/la-musique-concrete--9782130822349-page-57?lang=fr>.

- Schweitzer, M., et Levin, L. (2017). *Performance studies in Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Singer, J. (2017). *NeuroDiversity: The birth of an idea*. Judy Singer.
- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1336>
- Vaughan, L. (2017). *Practice based design research*. Bloomsbury Academic.
- Viau, R. (1994). Compte rendu de [Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes.] *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411–414. <https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Waterman, E. (1998). Wolf music: style, context, and authenticity in R. Murray Schafer's and wolf shall inherit the moon. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 18(2), 72–88. <https://doi.org/10.7202/1014655ar>
- von Hofsten, C., et Rosander, K. (2012). Perception-action in children with ASD. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 6, 115. <https://doi.org/10.3389/fnint.2012.00115>
- Wang, F., et Hannafin, M. J. (2005). Design-based research. *ETR&D*, 53, 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE D'INTRODUCTION



Questionnaire d'introduction

Vous êtes une personne participante à la recherche sur les Pratiques Performatives en Arts Médiaques!

Le dispositif avec lequel nous travaillerons s'appelle DEDANS. Il s'agit d'un instrument inventé qui utilise le geste-son pour créer un paysage sonore par le dessin.

Toutes les réponses à ce questionnaire resteront anonymes.

Les réponses servent à faire un portrait de toutes les personnes participantes.

Les réponses servent aussi à contribuer à la sélection des échantillons sonores qui seront utilisés pendant l'expérimentation.

Merci de votre précieuse collaboration!

Roxane Lussier
étudiante-chercheuse

* Obligatoire

1

Âge *

2

Particularités *

- ☐ TSA (trouble du spectre de l'autisme)
- ☐ TDA-H (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité)
- ☐ Douance
- ☐ Dyslexie
- ☐ Déficience intellectuelle
- ☐ Syndrome de Gilles de la Tourette
- ☐ Anxiété
- ☐ Autre

3

Si vous avez répondu "autre" à la question 2, indiquez la (les) particularité(s):

4

MOTIVATION

Indiquez votre degré de motivation à l'école *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5

Indiquez votre degré de motivation en informatique *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6

Indiquez votre degré de motivation en arts *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7

De manière générale, qu'est-ce qui vous motive? *

8

De manière générale, quel est votre degré de curiosité? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9

COMPÉTENCES ARTISTIQUES

Quel est le degré d'impact des arts sur vous en général? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10

Quel est le degré d'apport des arts dans votre parcours scolaire? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11

Quel est votre degré de confort avec les arts? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12

Quel est votre degré de compétence en arts? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13

COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES

Quel est le degré d'impact de la technologie sur vous en général? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14

Quel est le degré d'apport de la technologie dans votre parcours scolaire? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15

Quel est votre degré de confort avec la technologie? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16

Quel est votre degré de sentiment de compétence avec la technologie? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17

PRATIQUES PERFORMATIVES EN ARTS SONORES VISUELS MÉDIATIQUES

Quel est votre degré de connaissances des pratiques performatives? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18

Que connaissez-vous des pratiques performatives? *

--

ÉCHANTILLONNAGE

Pour la série de questions 19 à 23, veuillez choisir une réponse par catégorie.

Intéressons-nous à la sonorité de l'objet sur l'image.

Quel son préfères-tu dans chaque catégorie?

+

catégorie 1



- ☐ piano
- ☐ cuivres
- ☐ cordes

0

Catégorie 2 *



☐ tonnerre

☐ vent

☐ pluie

21

Catégorie 3 *



☐ train

☐ paquebot

☐ cloche

2

Question *



- ☐ voix humaine
- ☐ ronronnement de chat
- ☐ chants d'oiseaux

23

catégorie 5 *



- ☐ porte
- ☐ bris de verre
- ☐ métal

Merci d'avoir rempli le questionnaire d'introduction à la recherche portant sur l'intégration de pratiques performatives des arts médiatiques en éducation pour renforcer la motivation de jeunes adultes neuroatypiques.



ANNEXE C

QUESTIONNAIRE DE CONCLUSION



Questionnaire de Conclusion

Tu viens de vivre une expérience performative appelée DEDANS.
Nous aimerions connaître tes impressions et commentaires sur ton expérience.

Toutes les réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de collecte de données pour le projet de recherche.

Merci!

RETOUR SUR DEDANS

Tu as maintenant terminé l'expérimentation d'un dispositif de création utilisé dans une pratique performative en arts visuels sonores médiatiques. Le questionnaire suivant permet de faire un retour réflexif sur ton expérience.

1. Date de ta participation *

2. Résume dans tes mots l'activité que tu viens d'expérimenter: *

3. Quel était ton degré de bien-être avant l'activité *



RÉACTIONS ÉMOTIONNELLES

Nous aimerions connaître comment tu as vécu l'expérience d'un point de vue personnel.

4. Quel est ton degré de bien-être après l'activité *



5. Quel est ton degré de sentiment de compétence après l'activité *



6. Est-ce que ce fut un projet motivant pour toi? Explique ta réponse: *

7. En quoi cette proposition de projet est-elle différente des autres propositions offertes dans le centre La Relance? (par exemple, les ateliers offerts, les activités du midi, les activités culturelles, etc.) *

8. Quel est ton degré de motivation à refaire ce type de projet dans le futur? (soit au centre La Relance ou dans d'autres contextes) *



APPRENTISSAGES

Les nouvelles connaissances apprises, les nouvelles façon de travailler en création, les nouvelles habiletés techniques, etc.

9. Estimes-tu avoir réalisé des apprentissages durant ce projet? *



10. Si oui, est-ce que ces nouvelles connaissances (savoirs-faire, compétences, etc.) pourront être utiles *

PARTICIPATION

11. Comment décrirais-tu ta participation? *

12. Selon toi, qu'est-ce qui explique que certaines personnes participantes ont été plus actives que d'autres? *

13. As-tu eu le sentiment que tu pouvais faire des choix? Soit avec les matériaux pour dessiner, soit avec les transformations sonores, soit avec la direction à donner au geste artistique? Explique ta réponse: *

14. Quel est ton degré de plaisir d'avoir participé au projet? *



15. Quel est ton degré de confiance avec les outils de transformation sonore et visuelle après avoir participé? *



16. Quel est le degré d'inspiration qu'a activé en toi la participation au projet? *



17. Ton degré de confort à travailler en collaboration avec les autres personnes participantes? *



18. Combien y avait-il de personnes participantes lors de ta présence? Toi + combien : *

CONTRIBUTION

19. Si tu avais à refaire l'expérimentation sur le dispositif DEDANS, que ferais-tu différemment? Pourquoi? *

20. As-tu des suggestions à faire à l'étudiante-chercheuse pour améliorer son projet? Lesquelles? *

MERCI !

Notre équipe de [chercheur.es](#) te remercie de ta participation! Nous allons t'inviter à participer de manière volontaire à une médiation artistique avec l'artiste sonore Xavier Ménard et l'artiste visuelle et étudiante-chercheuse Roxane Lussier vers la mi-juin 2024 dans l'atelier A-1001. Tu seras invitée par courriel.

ANNEXE D

MÉTHODOLOGIE ARBORESCENCES

Tableau 5.1 Méthodologie en arborescence Geste Trace

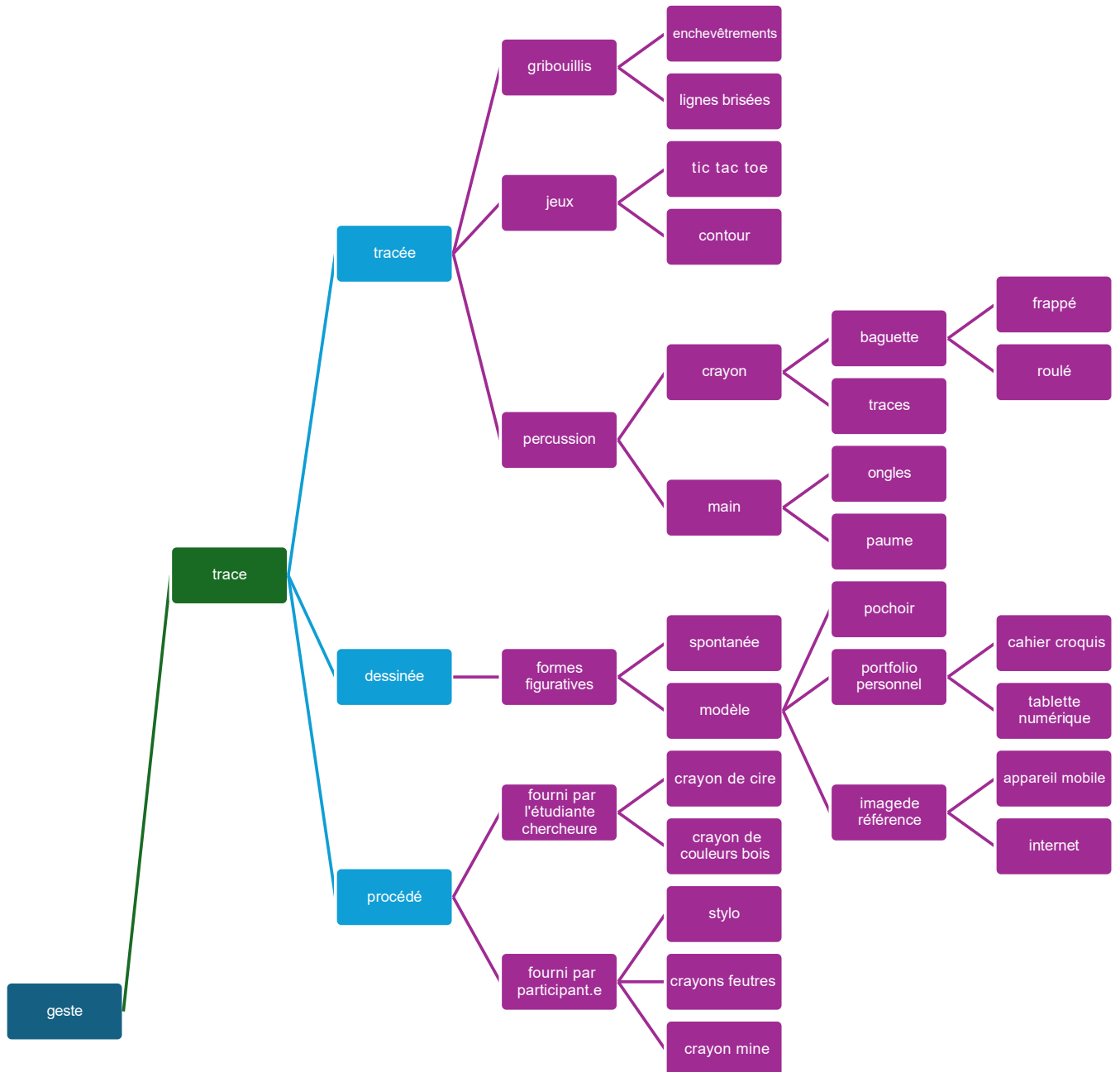


Tableau 5.2 Méthodologie en arborescence geste son

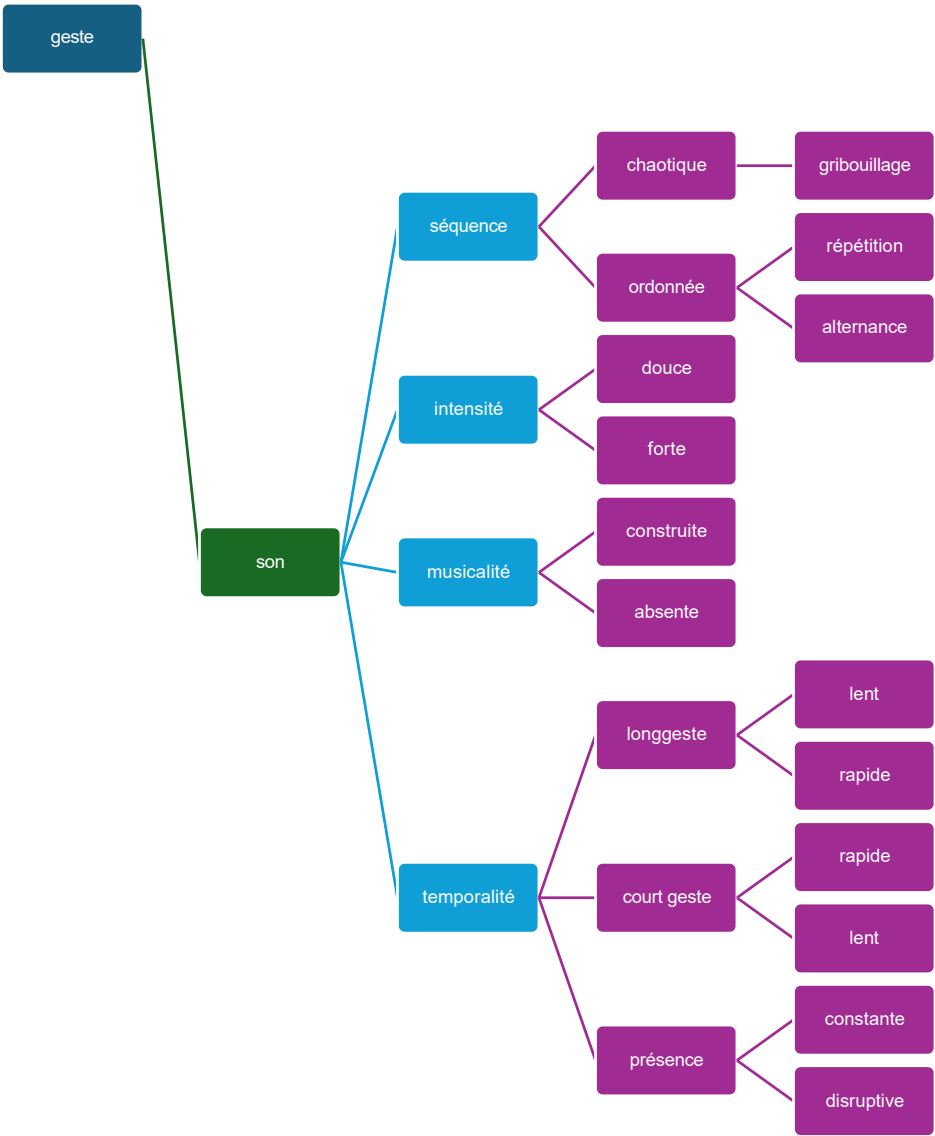


Tableau 5.3 Méthodologie en arborescence Mouvement

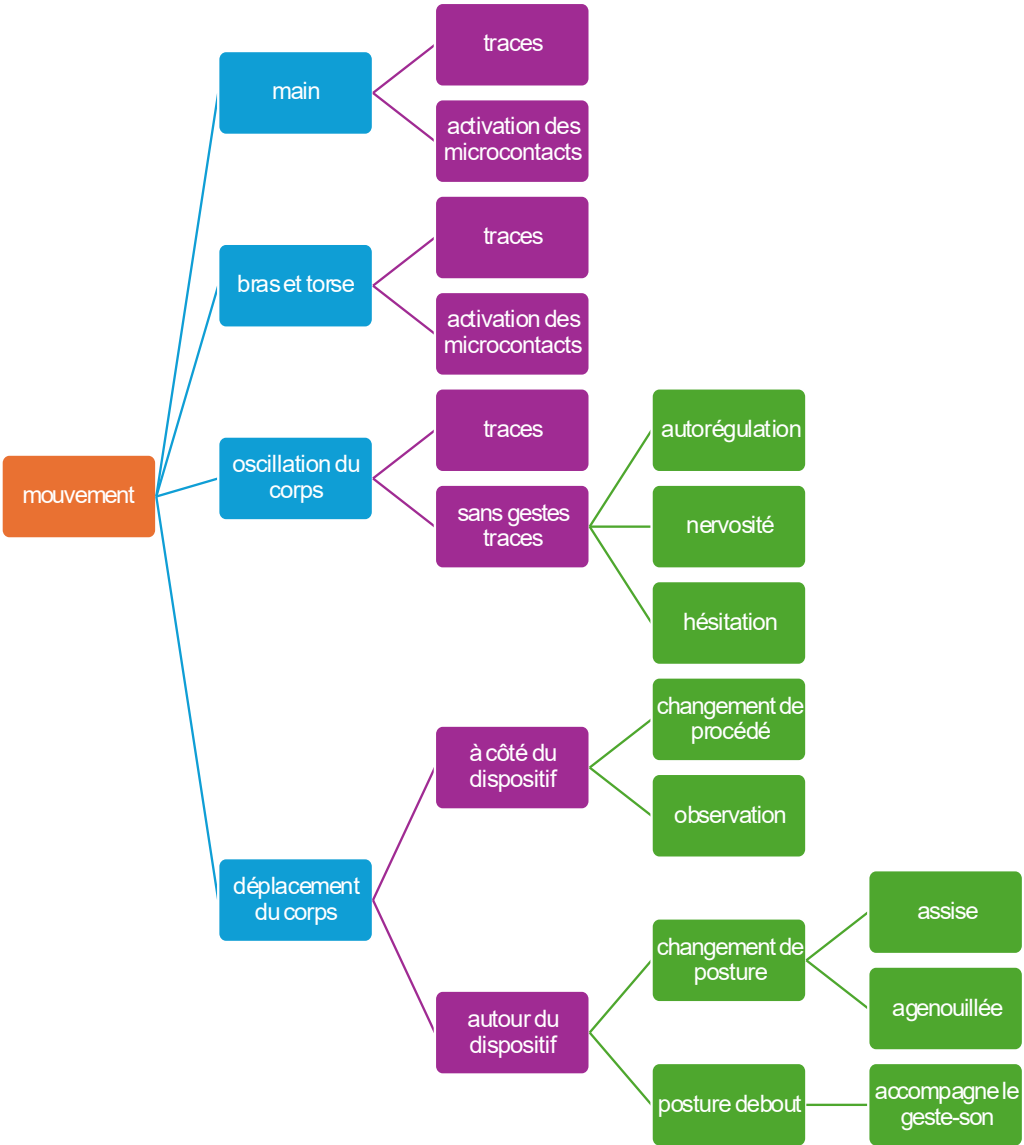
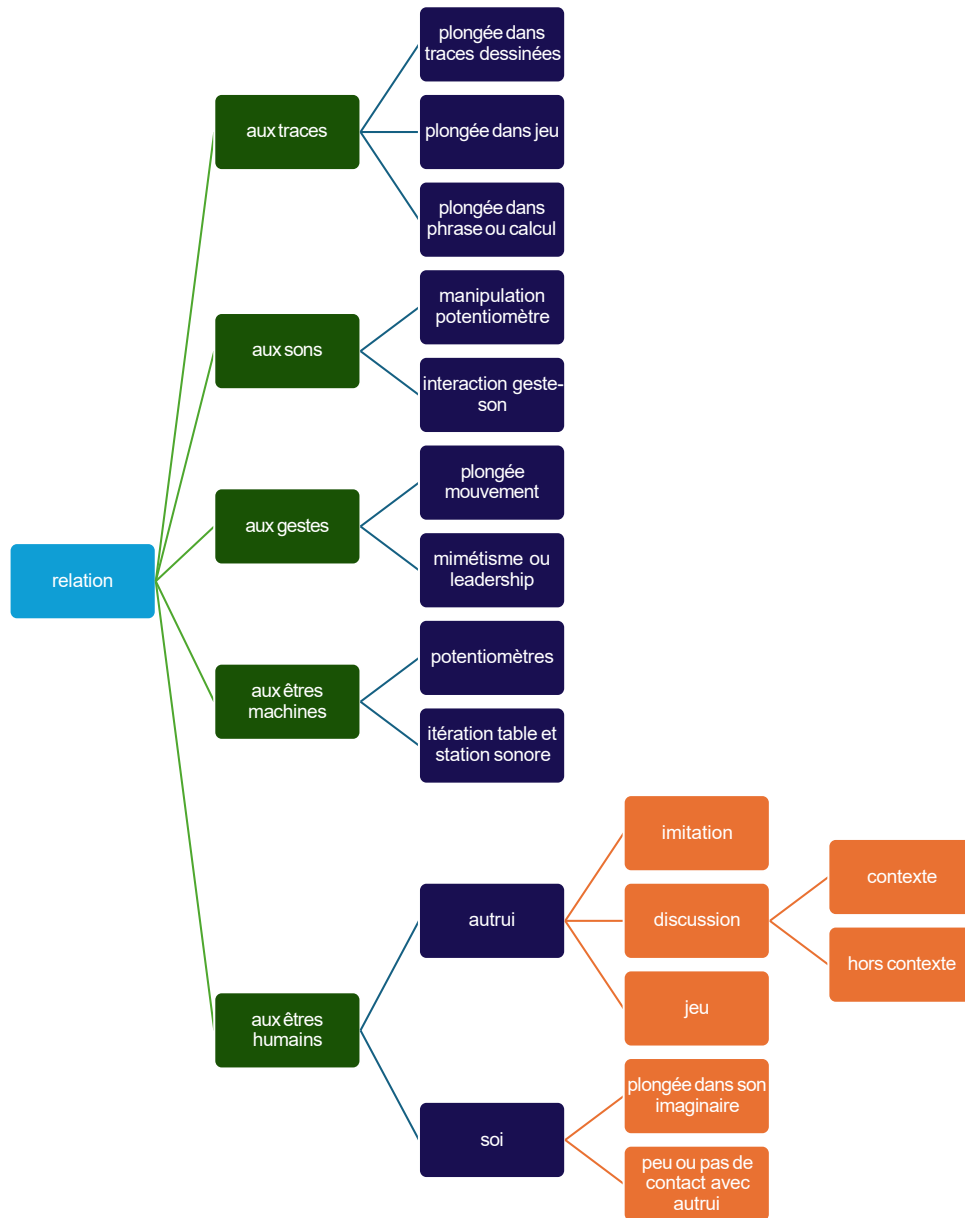


Tableau 5.4 Méthodologie en arborescence Relation



ANNEXE E

ANALYSE D'ENREGISTREMENTS SONORES PAR XAVIER MÉNARD

Enregistrement 1 - 31 mai 2024 : Intensité assez forte au début. Petit geste, les mouvements répétitifs arrivent assez vite environ 6 minutes. (J'entends un peu ta voix à travers les micros avant ce moment-là, je ne comprends pas tes paroles, mais je peux imaginer que tu leur invites à essayer cette technique)

Plus longs gestes au 3/4, moins présents (peut-être moins de participants). À la fin, les gestes sont timides.

Enregistrement 2 - 31 mai 2024 : La percussion arrive dès le début. L'enregistrement est plus court, moins d'action à la fin encore une fois. Musicalement plus intéressant de manière générale. Je peux supposer l'appropriation du dispositif.

Enregistrement 3 - 5 juin 2024 : Vraiment intéressant celui-ci. Plus long à la fin il y a une sorte de prologue avec les effets des sons de crayons. Commentaire général, une plus grande maîtrise du dispositif, meilleur dialogue avec les sons. Percussions encore au début, plus contrôlé cela dit.

Enregistrement 4 - 13 juin 2024 : Assez similaire à l'enregistrement 3, je me suis presque demandé si c'était le même.

Enregistrement 5 - 13 juin 2024 : Timidité en général. Au début, j'entends plus parler que de geste son.

ANNEXE F
FICHE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNE MAJEURE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Intégration de pratiques performatives de l'art médiatique en éducation pour renforcer la motivation de jeunes adultes neuroatypiques

Étudiante-chercheure

Roxane Lussier, maîtrise en arts visuels et médiatiques recherche intervention,

450-931-0196

lussier.roxane@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Martin Lalonde, école des arts visuels et médiatiques Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 7613 lalonde.martin@uqam.ca

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique l'expérimentation d'une activité de création artistique. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet intitulé DEDANS est dirigé par l'étudiante-chercheuse Roxane Lussier en collaboration avec Xavier Ménard artiste sonore et vise à étudier le potentiel de l'intégration des pratiques performatives en arts visuels et médiatiques à favoriser la motivation des jeunes adultes neuroatypiques dans le contexte de la Formation Générale aux Adultes.

Nous prévoyons que le projet DEDANS se déroulera du 19 avril 2024 au 30 mai 2024 pour la conduite du terrain de recherche.

Entre 96 et 144 personnes participantes seront impliquées.

La population ciblée pour la participation est âgée de 16 ans et plus. La population ciblée est inscrite à la Formation Générale aux Adultes (jour et soir) dans le centre La Relance du CSSDHR.

Les objectifs poursuivis sont les suivants : découvrir de quelles manières l'intégration de pratiques performatives ont un impact sur la motivation des jeunes adultes de la neurodiversité dans un contexte scolaire. Découvrir comment la motivation agit sur l'agentivité des jeunes adultes de la neurodiversité. Enfin, est-ce que les pratiques performatives en arts visuels sonores favorisent la motivation des jeunes adultes de la neurodiversité dans un contexte scolaire ?

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre du présent volet du projet, vous réaliserez une activité de création artistique de quarante-cinq (45) minutes en petit groupe de six (6). Vous ferez l'expérimentation d'un instrument inventé muni de microcontacts qui capteront les gestes tracés sur papier et qui seront transformés par une application sonore (Mi Rack). Elle ou il utilisera un contrôleur pour la transformation sonore. Pour la transformation visuelle appelée geste-son, elle ou il utilisera des crayons graphites, des pastels gras et des crayons de cire sur du papier.

Vous devrez remplir un questionnaire d'introduction en ligne avant la date de rencontre pour l'expérimentation.

Une rencontre d'expérimentation du dispositif de création de quarante-cinq (45) minutes est prévue en atelier-classe à La Relance durant les heures régulières de cours (jour et soir). Une confirmation de la date et de l'heure de la rencontre vous sera envoyée par courriel. La rencontre inclut une présentation des outils utilisés (outils du dessin traditionnel et outils de transformation sonore), la création sur le dispositif geste-son et de remplir le questionnaire de conclusion en ligne.

Vous pouvez participer même si vous n'avez pas de cours d'arts à son horaire. Votre participation ne fait pas l'objet d'une situation d'apprentissage à évaluer.

Dans le cas où vous choisissez de participer durant les heures de classe du soir, le transport est la responsabilité de la personne participante.

La recherche se déroule au Centre d'éducation aux Adultes La Relance édifice Georges-Phaneuf, dans le local A-1001.

Une captation audiovisuelle de l'expérimentation et une captation audio des transformations sonores sont prévues à des fins de collectes de données.

Avantages liés à la participation

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de participer à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche

Confidentialité

Les données seront anonymisées. Aucun code ne permet la réidentification. Il ne sera donc plus possible de recontacter la personne.

Seuls l'étudiante-chercheure, les collaborateurs spécialisés et le directeur de recherche auront accès aux données recueillies.

Les informations seront conservées sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheure, sur l'ordinateur du laboratoire de recherche de la direction de recherche et sur un espace infonuagique institutionnel (p. ex.

OneDrive)

Nous ne conserverons pas les données identificatoires

Durant votre participation à ce projet de recherche, l'étudiante-chercheure responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à l'entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

☐ Oui ☐ Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Roxane Lussier, étudiante-chercheure responsable de ce projet, verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Martin Lalonde, école des arts visuels et médiatiques Université du Québec à Montréal, (514) 987-3000 poste 7613 lalonde.martin@uqam.ca

Roxane Lussier, maîtrise en arts visuels et médiatiques recherche intervention à l'Université du Québec À Montréal, 450-931-0196 lussier.roxane@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des

informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ pluri facultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca)].

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

_____ Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

_____ Date

ANNEXE G

FICHE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNE MINEURE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Intégration de pratiques performatives de l'art médiatique en éducation pour renforcer la motivation de jeunes adultes neuroatypiques

Étudiante-chercheure

Roxane Lussier, maîtrise en arts visuels et médiatiques recherche intervention,

450-931-0196

lussier.roxane@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Martin Lalonde, école des arts visuels et médiatiques Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 7613

lalonde.martin@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche qui implique l'expérimentation d'une activité de création artistique. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet intitulé DEDANS est dirigé par l'étudiante-chercheuse Roxane Lussier en collaboration avec Xavier Ménard artiste sonore et vise à étudier le potentiel de l'intégration des pratiques performatives en arts visuels et médiatiques à favoriser la motivation des jeunes adultes neuroatypiques dans le contexte de la Formation Générale aux Adultes.

Nous prévoyons que le projet DEDANS se déroulera du 19 avril 2024 au 30 mai 2024 pour la conduite du terrain de recherche.

Entre 96 et 144 personnes participantes seront impliquées.

La population ciblée pour la participation est âgée de 16 ans et plus. La population ciblée est inscrite à la Formation Générale aux Adultes (jour et soir) dans le centre La Relance du CSSDHR.

Les objectifs poursuivis sont les suivants : découvrir de quelles manières l'intégration de pratiques performatives ont un impact sur la motivation des jeunes adultes de la neurodiversité dans un contexte scolaire. Découvrir comment la motivation agit sur l'agentivité des jeunes adultes de la neurodiversité. Enfin, est-ce que les pratiques performatives en arts visuels sonores favorisent la motivation des jeunes adultes de la neurodiversité dans un contexte scolaire ?

Nature et durée de la participation de votre enfant

Dans le cadre du présent volet du projet, votre enfant réalisera une activité de création artistique de quarante-cinq (45) minutes en petit groupe de six (6). Votre enfant fera l'expérimentation d'un instrument inventé muni de microcontacts qui capteront les gestes tracés sur papier et qui seront transformés par une application sonore (MiRack). Elle ou il utilisera un contrôleur pour la transformation sonore. Pour la

transformation visuelle appelée geste-son, elle ou il utilisera des crayons graphites, des pastels gras et des crayons de cire sur du papier.

Votre enfant devra remplir un questionnaire d'introduction en ligne avant la date de rencontre pour l'expérimentation.

Une rencontre d'expérimentation du dispositif de création de quarante-cinq (45) minutes est prévue en atelier-classe à La Relance durant les heures régulières de cours (jour et soir). Une confirmation de la date et de l'heure de la rencontre sera envoyée à votre enfant par courriel. La rencontre inclut une présentation des outils utilisés (outils du dessin traditionnel et outils de transformation sonore), la création sur le dispositif geste-son et de remplir le questionnaire de conclusion en ligne.

Votre enfant peut participer même s'il n'a pas de cours d'arts à son horaire. Sa participation ne fait pas l'objet d'une situation d'apprentissage à évaluer.

Dans le cas où votre enfant choisi de participer durant les heures de classe du soir, le transport est la responsabilité de la personne participante.

La recherche se déroule au Centre d'éducation aux Adultes La Relance édifice Georges-Phaneuf, dans le local A-1001.

Une captation audiovisuelle de l'expérimentation et une captation audio des transformations sonores sont prévues à des fins de collectes de données.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à Roxane Lussier, étudiante-chercheure responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Les données seront anonymisées. Aucun code ne permet la réidentification. Il ne sera donc plus possible de recontacter la personne.

Seuls l'étudiante-chercheure, les collaborateurs spécialisés et le directeur de recherche auront accès aux données recueillies.

Les informations seront conservées sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheure, sur l'ordinateur du laboratoire de recherche de la direction de recherche et sur un espace infonuagique institutionnel (p. ex.

OneDrive)

Nous ne conserverons pas les données identificatoires

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, l'étudiante-chercheure responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à l'entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

☐ Oui ☐ Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Martin Lalonde, école des arts visuels et médiatiques Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 7613

lalonde.martin@uqam.ca

Roxane Lussier, maîtrise en arts visuels et médiatiques recherche intervention,

450-931-0196

lussier.roxane@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ pluri facultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca)].

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date _____

Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date