

Le charisme auratique comme possibilité de l'autorité pédagogique en éducation artistique

Marie-Hélène Masse-Lamarche, Université du Québec à Montréal

masse_lamarche.marie-helene@uqam.ca

Arianne Robichaud, Université du Québec à Montréal

robichaud.arianne@uqam.ca

Résumé : Cet article s'intéresse à l'autorité pédagogique de l'enseignant.e en arts, plus particulièrement dans ses dimensions charismatiques, afin de documenter et décrire la façon dont il ou elle la vit et l'interprète. Nous examinons les notions d'aura de Walter Benjamin et d'autorité rationnelle d'Erich Fromm pour analyser les témoignages de dix enseignant.e.s de musique et de cinéma, qui travaillent dans des établissements collégiaux et universitaires, partagés dans le cadre de groupes de discussion. Les résultats abordent les spécificités identitaires et pédagogiques de ce domaine particulier de l'enseignement, en mettant surtout en évidence la nature fluide, relationnelle et complexe de l'autorité, ainsi que le rôle du charisme, dans la relation pédagogique.

Mots-clés : Éducation artistique; autorité pédagogique; charisme auratique

L'identité professionnelle de l'enseignant.e en arts se distingue par une dualité unique, qui le ou la positionne à part des autres personnes éducatrices. Elle repose sur une double posture, au confluent de logiques professionnelles artistiques et pédagogiques à concilier : être un.e artiste au sein de l'institution scolaire qui fait la promotion d'expériences et de savoirs reliés à la démarche artistique, mais aussi une personne facilitatrice d'apprentissages qui s'appuie sur des processus pédagogiques (Duval, 2012). Les trajectoires professionnelles des enseignant.e.s en arts participeraient également à créer un ensemble complexe d'identités. En effet, la majorité de ces enseignant.e.s, peu importe leur spécialité, ont d'abord étudié dans un domaine artistique dans le but d'y faire carrière, puis choisi d'enseigner, ou ont été formées à l'enseignement tout en continuant à pratiquer leur art (Duval et Bonin, 2017). Toutefois, loin de n'être que ce qui peut sembler, à première vue, une dissonance interne à harmoniser, la dualité identitaire de l'artiste-enseignant.e lui confère un atout permettant de fonder son autorité pédagogique. Elle permettrait de mettre au jour un charisme singulier, campé sur la possibilité d'incarner et de transmettre son art au moyen de sa vision esthétique personnelle, tout en faisant vivre des figures artistiques emblématiques, dont l'héritage jouit d'une aura capable de transcender l'acte pédagogique d'enseignement. Pour autant, l'autorité en éducation n'est pas toujours entendue comme une composante propice à la relation pédagogique. Elle est aussi assimilée à une posture autoritaire, considérée tantôt comme un rapport de domination, tantôt comme un moyen de soumission (Robbes, 2014).

Cet article a pour intention de penser l'autorité de l'enseignant.e en arts qui, grâce aux objets culturels et au rapprochement qu'il ou elle en fait aux élèves et étudiant.e.s, peut revêtir un charisme que nous souhaitons interroger dans ses limites et bénéfices potentiels. En confrontant les notions d'aura de Walter Benjamin, et la

possibilité d'un charisme auratique aux fondements de l'autorité pédagogique, à celle d'autorité rationnelle d'Erich Fromm, nous analysons les propos de dix enseignant.e.s de musique et de cinéma. Ces derniers, qui œuvrent au niveau collégial et universitaire, se sont exprimés dans le cadre de groupes de discussion sous-tendus par le principe de la *cinéméducation* à visée de recherche (Alexander *et al.*, 2004). Les résultats nous éclairent sur la manière dont les personnes enseignantes, dans le cadre de l'éducation artistique¹, perçoivent et donnent un sens à leur autorité pédagogique, ainsi que sur leur posture face au charisme.

Contexte de la recherche

De façon assez récente, les particularités de l'éducation artistique et de ses représentant.e.s, commencent à susciter un intérêt grandissant au sein de la littérature académique francophone. Les chercheurs analysent notamment l'identité professionnelle singulière qu'elle met en jeu (Bonin *et al.*, 2017), ses dimensions relationnelles et affectives (Morais *et al.*, 2022), sa pédagogie (Morais, 2021; Morais, 2022), son caractère transdisciplinaire (Tortochot *et al.*, 2019) et sa formation initiale (Chaîné *et al.*, 2016). Des dossiers thématiques ont aussi été publiés à ce propos, abordant ses aspects éthiques (Robichaud et Roelens, 2024) ainsi que ses réponses aux défis socioéconomiques et environnementaux actuels (Roy et Rosso, 2024; Terrien et Duval, 2021). Il est manifeste que l'éducation artistique renvoie à des disciplines vastes et diversifiées (la danse, la musique, le cinéma, le théâtre, etc.). Néanmoins, on retrouve dans la littérature deux points communs que partagent ces enseignant.e.s : leur identité professionnelle et le propre d'une pédagogie artistique.

D'abord, et comme nous l'avons mentionné précédemment, l'identité professionnelle de l'enseignant.e en arts se définit principalement comme une combinaison de deux facettes : celle de l'enseignant.e et celle de l'artiste (Duval, 2012; Duval et Bonin, 2017). Cette dualité se manifesterait, d'ailleurs, assez tôt dans le parcours de ces personnes. Dès la formation universitaire, les futures personnes enseignantes en arts entretiendraient des représentations initiales diverses quant à leur rôle auprès des élèves. Dans une étude sur le thème menée par Blondin et ses collaboratrices (2010) auprès d'étudiant.e.s en enseignement musical, les auteures ont répertorié huit profils d'orientation identitaire. Ces profils varient entre une orientation axée sur le ou la musicien.ne, que ce soit dans un rôle généraliste ou d'interprète, et une orientation axée sur l'éducateur.rice, centrée sur l'élève ou le contenu. De plus, certains profils se concentrent uniquement sur le rôle de musicien.ne ou d'éducateur.rice, tandis que d'autres se situent entre ces deux pôles ou intègrent les deux dimensions de manière compartimentée. La représentation de la profession peut, chez la personne en formation, apparaître floue et dichotomique en raison d'une incertitude quant à son identification au milieu de l'art ou de l'éducation (Bonin, 2017).

Une fois dans le métier, l'identité professionnelle en tension de l'enseignant.e en arts se trouve également nourrie par les perceptions externes de son entourage

¹ Dans cet article, nous allons nous pencher sur des aspects qui se rattachent principalement à l'éducation artistique plutôt qu'à l'enseignement des arts, en nous appuyant sur la distinction établie par Rioux (1969a, 1969b). D'un côté, l'éducation artistique représente une méthode de formation et de développement global de la personnalité qui implique une expérience esthétique (Rioux, 1969a, p. 448). D'un autre côté, l'enseignement des arts, qui peut être envisagé comme un prolongement l'éducation artistique, renvoie plus spécifiquement à l'apprentissage des techniques propres à chaque art, dans ses aspects didactiques et pédagogiques (Rioux, 1969b, p. 20). Ainsi, la première dénomination, plus englobante que la seconde, correspond-elle davantage à nos intentions, qui privilégient l'expérience artistique, la dimension relationnelle et les affects qui en émergent.

professionnel, qui peuvent parfois être dévalorisantes à certains égards. Morais *et al.* (2022) ont constaté le manque de reconnaissance que certain.e.s vivent : d'un côté, les enseignant.e.s d'autres disciplines scolaires peuvent voir l'artiste qui enseigne comme non-spécialiste de la pédagogie, et l'artiste peut ne pas prendre au sérieux l'enseignant.e en arts. Blondin et son équipe (2010) confirment ce propos en mettant en évidence le fait que les musicien.ne.s peuvent parfois sous-estimer les enseignant.e.s de musique, alors qu'ils et elles perçoivent l'enseignement comme une voie de service pour ceux et celles qui ont moins de talent. Toutefois, précisons que cette dualité identitaire n'est pas abordée uniquement de manière négative dans la littérature. Elle est également traitée sous l'angle de la complémentarité (Bonin et Rhéaume, 2023), en sa façon de favoriser un fort sentiment d'adéquation par l'enrichissement mutuel des deux pratiques professionnelles (Morais, 2021). Ceci apparaît clairement lorsque la pédagogie est mise au service de l'art et l'enseignement.

En effet, plusieurs s'intéressent au caractère unique d'une pédagogie appliquée aux domaines des arts, comme caractère constitutif de l'éducation artistique et facteur contribuant positivement à l'identité professionnelle de ses praticiens et praticiennes. C'est dans cet esprit que Morais (2021) parle de la pédagogie artistique comme d'un trait d'union entre l'artiste et le ou la pédagogue. Selon Ruppin (2016), l'éducation artistique à laquelle l'enseignant.e en arts contribue se déploie à travers trois composantes pour l'élève : la pratique créative de celui-ci, une mise en relation avec les œuvres et l'acquisition de connaissances et de savoir-faire en arts. D'autres auteurs évoquent la triple dimension de la formation artistique qui, dans la transposition didactique des savoirs à enseigner, conjugue éducation artistique, esthétique et culturelle (Raymond, 2018; Nadeau *et al.*, 2021). Ceci implique pour la personne enseignante de placer l'élève dans une posture créatrice, de susciter chez elle ou lui l'appréciation d'œuvres d'art et d'objets culturels, de même que l'inciter à découvrir son héritage culturel et à développer ses repères culturels (Nadeau *et al.*, 2021). L'enseignant.e en art est donc celui ou celle qui manie la création pédagogique sur la base de la création artistique, faisant ainsi évoluer conjointement et simultanément ces deux univers professionnels (Morais, 2021).

Nous pensons que les spécificités identitaires et pédagogiques des enseignant.e.s en arts, qui leur permettent de transmettre aux élèves une vision esthétique profonde et d'engager un rapport intime aux objets culturels, peuvent constituer les fondements de leur autorité pédagogique et l'enrichir. Pourtant, la littérature scientifique francophone ne s'est pas penchée sur les manifestations propres à celle de l'artiste-enseignant.e. Cet état de fait peut s'expliquer simplement si l'on considère l'éveil à la curiosité esthétique et le développement de gestes créatifs chez l'élève sous l'angle de leur capacité à favoriser sa liberté et son émancipation, des principes qui a priori s'accordent difficilement avec un discours sur l'autorité de l'enseignant.e en classe. Cependant, comme le rappelle Jeffrey (2002), l'élève est d'abord un héritier de ce qui lui est transmis par la personne enseignante en position d'autorité, avant de pouvoir se projeter dans une démarche créative. Ainsi, l'effacement de cette figure pourrait affaiblir la transmission des héritages culturels. Cette question est particulièrement pertinente dans un contexte où, depuis plusieurs décennies, des discours très centrés sur l'élève remettent en question la légitimité de l'autorité éducative. Robbes (2014) souligne que deux visions opposées sont entretenues à cet égard : la première rejette l'autorité en éducation en l'associant à l'autoritarisme tandis que la seconde la perçoit comme indissociable de la relation pédagogique. Dès lors, quel regard les personnes enseignantes en arts portent-elles sur leur propre autorité éducative ? Quelle place l'identité d'artiste occupe-t-elle dans cette relation d'autorité

avec les élèves ? Comment les pratiques artistiques influencent-elles cette dynamique ? Pour aborder ces réflexions, nous nous appuyons d'abord sur la notion d'aura de Benjamin, qui nous permet d'envisager une forme d'autorité charismatique chez l'enseignant.e en arts. Nous mettons ensuite cette vision en dialogue avec la conception de l'autorité de Fromm, qui défend l'idée d'une autorité rationnelle en milieu éducatif.

Assises théoriques : entre le charisme auratique de Benjamin et l'autorité rationnelle de Fromm

Afin de poser les bases conceptuelles nécessaires à notre réflexion sur les possibilités de l'autorité éducative pour l'enseignant.e. en arts, nous commençons par interroger la notion d'aura chez Benjamin, ce qui nous permet ensuite de penser une autorité charismatique chez ces personnes. L'aura n'est pas, cependant, une entité figée et immuable dans l'œuvre de l'auteur. Nous en donnerons ainsi quelques lectures, en débutant par celle offerte dans *Petite histoire de la photographie* (1996/1931). Au moment où il critique la reproduction technique, plus précisément la copie de la photographie, qui dépouille l'objet de son enveloppe auratique originelle, Benjamin fait appel à l'allégorie pour préciser que l'aura est

Un singulier entrelacs d'espace et de temps : unique apparition d'un lointain, aussi proche soit-il. Reposant par un jour d'été, à midi, suivre une chaîne de montagnes à l'horizon, ou une branche qui jette son ombre sur le spectateur, jusqu'à ce que l'instant où l'heure ait part à leur apparition c'est respirer l'aura de ces montagnes, de cette branche. (Benjamin, 1996, p. 7)

L'aura renvoie à une expérience inscrite au sein d'un contexte spatio-temporel où le regard du sujet s'éveille. Comme le résume Hansen (2008, p. 342-352), chez Benjamin, l'aura n'est pas une propriété interne à un objet (ou encore à une personne). Il s'agit plutôt d'un médium de perception, d'une structure perceptive qui permet au regard de se manifester, de manière essentiellement indirecte et fragmentée, façonnant ainsi d'éventuelles significations. La qualité auratique qui émane de l'objet, potentiellement de n'importe quel objet (ou personne) d'ailleurs, n'est pas produite de manière intentionnelle. Elle se révèle au sujet sans lui être destinée directement, se nichant dans la distance du regard qui prend vie dans l'objet observé. Dans *L'œuvre d'art à l'époque de la reproductibilité technique* (1972/2003), Benjamin (2003) précise en quoi cette dernière est reliée à son *hic et nunc*, capturée par le regard au sein d'un contexte spatio-temporel précis. Il prend l'exemple de l'aura d'un.e comédien.ne de théâtre qui s'entremêle à celle du personnage qu'il ou elle incarne, ce qui ne peut être reproduit à l'écran au cinéma. En effet, le rapport à l'espace et au temps s'y effrite, alors que les yeux du public vivant se trouvent remplacés par l'appareil. L'aura authentique des interprètes disparaîtrait avec celle des personnages qu'ils représentent, car elle s'exprime dans un *ici et maintenant*; c'est de cette manière que les œuvres d'art en viendraient à perdre leur aura, une fois passées sous le crible de la reproduction technique. Benjamin condamne et célèbre à la fois² le fait que les objets perdent leur aura, ce phénomène ayant particulièrement augmenté à notre époque, qu'il ignore

² Chez Benjamin, la perte de l'aura suscite à la fois une forme de mélancolie et une forme de célébration : mélancolie car nous perdons ce rapport unique que l'on entretenait autrefois avec certains objets traditionnels et culturels, mais heureuse car cette perte engage une possibilité de démocratisation permise par les nouvelles technologies, et un retrait de la colonisation parasitaire de la tradition et de la religion sur les objets d'art. Pour plus de détails sur la pensée antinomique de Benjamin, voir McCole, J. (1993). *Walter Benjamin and the Antinomies of Tradition*. Cornell University Press.

d'ailleurs, alors que le contact réel avec les objets et les personnes tend à disparaître, remplacé par une médiation par le biais des technologies de l'information et des communications. Par exemple, il est heureux que le cinéma, à l'époque où écrit Benjamin, permette un rapport démocratisé à l'art, un rapport susceptible de dynamiser (Benjamin dit *innerv*) la conscience collective dans des buts émancipatoires; inversement, notre expérience *pleine* d'un objet est, par la technique, appauvrie. Nous croyons que l'enseignant.e des domaines artistiques, qui *incarne* et *transmet* son art, peut rendre possible une expérience renouvelée de l'aura dans la relation pédagogique et, dans cette instance même, la réhabiliter. L'aura des œuvres et des figures qui les ont fait naître peut se lier à un charisme particulier chez ce dernier, sur lequel ériger son autorité éducative.

Nous avons discuté ailleurs (Robichaud et Perron, 2025), de la dimension charismatique de l'autorité et de son impact bénéfique sur la relation pédagogique, une réflexion partagée par d'autres à propos de l'enseignant.e (Boizumault, 2023), ainsi que de l'artiste et de l'œuvre (Montoya, 2017)³. Nous avons surtout insisté sur le fait que l'aura, une fois retravaillée en termes de relation passionnée et absorbante à un objet, fait en sorte qu'un.e enseignant.e charismatique (qui tire son charisme non pas d'une autorité personnelle, mais du fait de sa *relation* à un objet) peut faciliter ce rapport concret qu'entretiennent les étudiant.e.s aux objets culturels ou aux connaissances : il rend l'expérience d'un engagement perceptuel fort, au sens auratique du terme, accessible. En cela, nous nous rapprochons de l'idée voulant que le charisme d'une personne relève, dans plusieurs cas, de l'aura. En effet, l'enseignant.e charismatique favorise l'accès à quelque chose de proche, pourtant distant du regard; cette personne donne l'impression de capter l'aura de ce qu'elle veut transmettre, ce qui, à son tour, l'entraîne dans l'aura, et rend ainsi possible l'éveil du regard des élèves face à l'objet, en redirigeant l'attention sur lui. En partageant ce qui relève souvent d'un profond amour pour l'objet artistique, l'enseignant.e le rend non seulement accessible à l'élève, mais permet également de créer une complicité, une sorte de connivence autour de cet amour potentiellement réciproque. Le charisme auratique de l'enseignant.e repose ainsi sur la manière dont il ou elle s'engage avec l'objet et se laisse habiter par son aura, dont il ou elle en reflète la force. Ce charisme auratique, conjugué à l'autorité éducative de l'enseignant.e en arts, a ainsi le pouvoir de favoriser l'intérêt et la fascination pour la posture créatrice, l'appréciation des œuvres d'art et la découverte de repères culturels chez les élèves. En ce sens, il nous apparaît pertinent d'approfondir la manière dont ils et elles font sens d'une autorité pédagogique fondée sur le charisme auratique. Cette dernière n'est pourtant pas l'unique et seule manière de structurer la relation à l'apprentissage. Nous souhaitons donc, dans les prochaines lignes, nuancer les possibilités du charisme auratique et de l'autorité, afin d'en cerner les limites, en approfondissant la vision de Fromm à cet égard.

En effet, les réflexions éducatives de Fromm sont pertinentes pour aborder la question de l'exercice de l'autorité chez l'enseignant.e. Elles permettent d'envisager des alternatives à ce sujet et d'explorer les possibilités de l'associer, ou non, à une forme de charisme. Fromm a consacré une grande partie de ses travaux à l'étude du caractère autoritaire, c'est-à-dire une structure psychique qui oriente les actions et idées d'une personne (le caractère) dont le nucléus s'articule spécifiquement autour d'un besoin de dominer autrui. C'est à partir de cette notion que Fromm a analysé la montée des mouvements totalitaires en Europe au cours de la première moitié du 20^e siècle. Bien

³ Boizumault (2023) a étudié le rapport entre le charisme et la présence corporelle des enseignant.e.s, et leurs liens avec l'autorité éducative; Montoya (2017) s'est penché sur le charisme de fonction de l'artiste dans la classe et ses contributions à son autorité dans la relation pédagogique.

que n'ayant pas traité directement du *charisme*, le Francfortois a longuement critiqué les figures autoritaires influentes qui ont exploité leur magnétisme et leur pouvoir d'attraction, comme il en discute dans *La passion de détruire : anatomie de la destructivité humaine* (1973). Il s'est aussi méfié des autorités fondées sur « l'aura irrationnelle et mystifiante du "grand homme" » (Fromm, 1967a, p. 87), et de celles ayant « l'aura de l'idole » (Fromm, 2013, p. 44). En associant à l'aura des composantes uniquement négatives, Fromm a peut-être trop rapidement rejeté les possibilités positives de la notion observée par Benjamin. En même temps, cette tension entre une autorité démocratique et une autorité oppressive, soit entre un charisme démocratique et un charisme oppressif, est au cœur de toute réflexion de fond s'intéressant à la question de la légitimité du charisme en général (Lloyd, 2018), et particulièrement en éducation.

Néanmoins, Fromm ne récuse pas toutes les formes d'autorité – qu'il décline en différents types, nous y reviendrons – et demeure nuancé quant à son recours en éducation. D'abord, spécifions que Fromm (1967b) entend l'acte éducatif comme étant le fait d'aider les élèves à réaliser leurs potentialités, soit l'exercice de leur raison, imagination et conscience d'eux-mêmes. Pour ce faire, l'enseignant.e doit mettre en œuvre une autorité qui, selon l'argumentaire frommien, provient essentiellement de l'inégalité entre les connaissances que détient un.e enseignant.e vis-à-vis celles de ses élèves. Fromm (2023) qualifie ce type d'autorité, qui est permise dans la relation pédagogique, de *rationnelle*. Elle émane de la reconnaissance des compétences d'une personne fondée sur une évaluation critique effectuée par une autre. L'élève reconnaîtrait ainsi à l'enseignant.e de l'autorité en fonction d'une évaluation, raisonnablement établie, des savoirs qu'il détiendrait en plus grand nombre que lui ou elle. L'autorité rationnelle s'érige à travers le mouvement interpersonnel soutenu par l'exercice de la raison, où la compétence est ce qui rend l'autorité supérieure. Autrement dit, l'autorité d'un.e enseignant.e ne peut et ne doit pas découler de ses qualités personnelles. Elle n'est donc pas possédée par ce dernier, mais conférée par l'élève. Fromm (2010) oppose cette autorité à une autre inhibante, c'est-à-dire celle qui sous-tend une dynamique de supériorité/infériorité animée par des intérêts antagonistes et qui n'est pas orientée vers l'aide mais vers l'exploitation.

Par ailleurs, Fromm suggère que toute relation pédagogique doit ultimement viser à rétablir un équilibre entre les connaissances détenues par les parties, afin d'aplanir la relation d'autorité entre les élèves et les enseignants. Il explique :

Plus l'étudiant apprend, plus l'écart entre lui et le professeur se réduit. Il ressemble de plus en plus au professeur lui-même. En d'autres termes, la relation d'autorité tend à se dissoudre d'elle-même. (Fromm, 2010, p. 158).

Les situations d'autorité rationnelle font naître, sur le plan psychologique, de l'admiration, de la gratitude et de l'amour envers l'enseignant.e. Les deux premiers éléments tendraient à diminuer de manière proportionnelle au développement des connaissances chez l'élève, tandis que le dernier est fondamental à la relation pédagogique authentique. Dans cette perspective, suivant Fromm (2015), l'amour n'est pas entendu dans sa portée émotionnelle ou sentimentale, mais émerge plutôt d'une posture, d'une union réciproque entre l'élève et l'enseignant. Cet amour implique de s'engager activement dans une interaction mutuelle et transformative, où enseigner devient une expérience relationnelle qui contribue à la croissance de chacun.

Fromm laisse ainsi sous-entendre l'importance de considérer la dimension psychologique dans la relation d'autorité pédagogique. Comme nous l'avons vu

précédemment, cette autorité doit être rationnelle et validée dans la relation interpersonnelle entre l'enseignant.e et ses élèves, donc centrée sur l'interaction. Ce type d'autorité est tout à fait différent de celui s'appuyant sur un charisme auratique que nous avons pensé avec Benjamin, et qui engage pour sa part une centration sur les objets (artistiques). Il se joue ici un certain rapport entre *humanisme éducatif* (au sens psychologique, relationnel) et *amour du monde pédagogique* (au sens où l'entend par exemple Hannah Arendt en parlant d'éducation). Ce sont ces deux possibilités pour l'autorité pédagogique qui éclairent notre analyse de la manière dont les enseignant.e.s en arts en captent et en articulent le sens. La prochaine section précise les paramètres de notre démarche de recherche menée auprès de ces enseignant.e.s.

Méthodologie

Cet article se fonde sur la recherche qualitative intitulée *L'éducation aux arts au Québec: l'usage du film pour penser le travail des enseignants de musique (du primaire à l'université) et de cinéma (au collégial)* (Robichaud, 2022-2025). Cette dernière vise à approfondir les connaissances sur l'éducation artistique et le travail de ses enseignant.e.s sous un angle philosophique. Elle s'inscrit dans un ensemble plus vaste de recherches que nous avons menées auprès des représentant.e.s de ces arts en éducation. L'intérêt porté à ces personnes découle du fait que très peu d'études leur ont été consacrées dans la littérature francophone, contrairement à d'autres disciplines artistiques, comme les arts visuels, la danse ou le théâtre, qui font l'objet de nombreuses recherches.

Une trentaine d'enseignantes et d'enseignants en musique et en cinéma, qui travaillent au niveau primaire, secondaire, collégial ou universitaire, ont été recrutés sur une base volontaire par l'entremise de groupes professionnels sur les médias sociaux. L'intention était de former deux groupes de participant.e.s (20 enseignant.e.s du primaire et du secondaire; 10 œuvrant au secteur collégial ou universitaire). Au moment de l'appel à participation, les critères de sélection étaient les suivants : enseigner la musique ou le cinéma dans ces secteurs d'enseignement. Les personnes qui répondaient à ces exigences ont été sélectionnées, jusqu'à ce que nous obtenions la taille d'échantillon souhaitée. Chacune de ces personnes a reçu et signé un formulaire d'information et de consentement expliquant le protocole de la recherche.

L'étude s'appuie sur différents outils de collecte de données (notamment des entretiens semi-directifs et l'écriture de textes), mais pour le présent article, nous mobilisons les propos d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans les milieux post-secondaires (6 femmes et 4 hommes) partagés dans le cadre de trois *groupes de discussion* réalisés au printemps 2024. La démarche s'est inspirée des principes de la cinémédiation, soit un dispositif à visée de formation et de recherche qui utilise une œuvre cinématographique ou télévisuelle dans un contexte professionnel pour susciter la réflexion critique quant à des expériences de travail (Alexander *et al.*, 2004). Plus concrètement, l'objectif des groupes de discussion consiste à faire réagir les participants à des séquences pédagogiques tirées de cours dispensés par des enseignants de leur discipline (Chris Botti, Paul Neubauer et Leonard Bernstein en musique ; Martin Thoburn, Jordan Schonig et Martin Scorsese en cinéma). Nous avons choisi ces extraits pour leur mise en scène de situations pédagogiques variées ou pour la diversité des formats dans lesquels ils se présentent. Cette richesse de contextes d'enseignement, représentatifs des disciplines étudiées, a favorisé une réflexion approfondie sur les thèmes de nos travaux (l'autorité pédagogique et le charisme, observés sous des angles différents). En musique, les séquences proposaient, respectivement, un enseignement en groupe, un autre en individuel, ainsi qu'un cours de nature théorique. Pour les

extraits de cinéma, nous avons choisi un cours en groupe, un cours en ligne, ainsi qu'un *masterclass*. Après le visionnement de chacune des trois séquences, les enseignant.e.s ont été invité.e.s à décrire, en plénière, les actions pédagogiques observées, à les mettre en perspective avec leur propre pratique ainsi qu'à s'exprimer sur le caractère charismatique, ou non, de l'enseignant.e présenté.e. Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique des données (Paillé et Mucchielli, 2016), en mettant en évidence les liens entre les témoignages des enseignant.e.s (anonymisé.e.s) et nos références théoriques (les notions de charisme auratique de Benjamin et d'autorité rationnelle de Fromm).

Résultats

Notre objectif est de décrire et de documenter la manière dont les enseignant.e.s en arts vivent et interprètent leur autorité éducative, et comment ils se situent par rapport au charisme dans la relation pédagogique. Ces éléments nous amènent à toucher aux particularités pédagogiques de l'éducation artistique ainsi qu'aux composantes de leur identité professionnelle. Les résultats sont présentés en trois sections : 1- L'identité professionnelle et l'autorité pédagogique; 2- La place du charisme dans la relation pédagogique et, 3- Le charisme auratique comme possibilité pour l'autorité pédagogique chez l'enseignant.e en arts.

1- L'identité professionnelle et l'autorité pédagogique

Le premier thème qui émerge des discussions en groupe avec les enseignant.e.s de musique et de cinéma est celui de la perception de leur identité professionnelle et de la manière dont celle-ci se rapporte à l'autorité pédagogique. Tout d'abord, plusieurs évoquent la dualité de l'artiste-enseignant.e, qui est au cœur de leur propre identité professionnelle. Cette dernière donne l'impression d'appartenir à une catégorie « à part » au sein du corps enseignant de leur milieu, et aussi en comparaison avec les praticiens et praticiennes de niveau primaire et secondaire :

Dans les réunions avec la coordination, on le voit beaucoup. On ne peut pas fonctionner comme [les autres], parce qu'on est des profs de musique, parce qu'on est des artistes et tout ça. (...) On est dans cette situation qui est unique : on est spécial ! (Marie, *focus group* 1)

Les professeurs de cégeps, on ne vient pas de la même place. Au primaire et secondaire, ils ont une formation, tu fais ta pédagogie (...). Il y a des avantages et des désavantages à ne pas avoir de formation en pédagogie. (...) On est tous des musiciens, on a tous une identité d'artiste, aussi. Je pense qu'on se sent plus à l'aise, on sait peut-être plus qui on est et ce qu'on a envie de dégager plus facilement. (Laurence, *focus group* 2)

Les participant.e.s à la recherche proviennent de divers horizons. Certain.e.s ont été formé.es dans leur domaine artistique au Québec, alors que d'autres l'ont été ailleurs. Ils se trouvent à des étapes différentes de leur carrière professionnelle, ayant déjà plusieurs années d'expérience à leur actif ou étant en début de carrière. Cependant, plusieurs d'entre elles et eux mentionnent ne pas avoir été formé.e.s en pédagogie, un phénomène plutôt courant chez les enseignant.e.s d'arts dans le milieu universitaire et collégial. Cela peut, cependant, être un défi, comme l'exprime cet enseignant de musique : « Je n'ai pas un baccalauréat en éducation, mais les profs qui veulent s'améliorer et qui prennent conscience de cet enjeu-là, ils vont faire de la formation

additionnelle, ils vont aller prendre du perfectionnement. Moi, j'ai fait ça. » (Marc, *focus group 1*).

Dans un autre ordre d'idées, et plus spécifiquement en ce qui concerne l'autorité pédagogique, plusieurs soulignent que leur dualité identitaire participe à la définir en la construisant sur le savoir artistique. Cette dynamique permet de s'adapter aux différentes situations éducatives propres aux spécialités des arts :

Moi, si j'enseigne à un grand groupe, je vais avoir un personnage de scène, peut-être pas un personnage arrogant, mais je vais me donner une *persona* juste pour assurer de me faire comprendre, de me faire écouter et que les jeunes se disent « ce gars-là, il sait de quoi il parle. » (Marc, *focus group 1*)

Je vais adapter mon langage corporel à la situation. En leçon, je me lève en applaudissant, je suis très expressive et j'en donne beaucoup. (...) Quand je juge un examen, une audition ou dans des contextes où on m'invite sur le jury d'un concours (...) j'essaie d'être le plus neutre possible. Il y a deux Laurence. (Laurence, *focus group 2*)

Les personnes enseignantes en arts soulignent également qu'une certaine proximité peut s'installer entre les étudiant.e.s et elles, surtout lors de cours en individuel ou en petits groupes, situations beaucoup plus fréquentes que dans d'autres disciplines scolaires. Ce lien plus intime avec les étudiant.e.s influencerait leur autorité, car l'amitié peut plus facilement s'inviter dans la relation pédagogique. Pour ces enseignantes, il s'agit d'une situation qui peut être déstabilisante :

Personnellement, je trouve ça difficile de me positionner entre le prof qui va être plus ami et celui qui va avoir plus de recul, pour amener du respect. Je pense que les deux sont possibles, mais peut-être qu'un équilibre entre les deux serait la meilleure recette. (Marie, *focus group 1*)

Je suis tout à fait celle qui commence par être gentille et qui se fait avoir quelque part en cours de route. Je n'arrive pas à faire le contraire, c'est vraiment contre nature pour moi de démarrer sévère ou plus stricte. Je n'y arrive pas. (Laurence, *focus group 2*)

Pour d'autres, la frontière entre figure d'autorité et d'ami est beaucoup plus claire et tranchée. Elles reconnaissent néanmoins que cela engage la réflexion, et pour ce faire, elles tissent des parallèles avec leur propre expérience en tant qu'élèves ou étudiantes :

J'ai souvent entendu des échos comme quoi je suis une prof sévère, que je déstabilise par rapport à d'autres. (...) Moi, j'essaie de reproduire les modèles [enseignants] que j'ai appréciés. La ligne entre l'amical, le trop souple, c'est clair qu'il faut que ce soit là. (...) Ça vient avec le temps de juger quand on peut être léger et ami et quand on doit resserrer la vis. Ça vient peut-être avec l'expérience. (Gabrielle, *focus group 2*)

Les professeurs que j'ai eus, qui avaient des traits de démagogie, ce qui les rejoignait c'est qu'ils oubliaient dans la relation qu'ils étaient l'adulte. (...) Ça a été ma devise : « je demeure l'adulte dans la relation, même s'ils sont au cégep, même s'ils ont 20 ans ». Au niveau de l'amitié, ou d'être

proche ... je suis amicale, mais pour moi, la limite elle est très claire.
(Myriam, *focus group 2*)

Par ailleurs, lorsqu'elles et ils s'expriment sur des aspects de leur autorité dans leur discipline, les enseignant.e.s évoquent le rapport qu'ils et elles souhaitent créer entre les étudiant.e.s et les objets artistiques. Pour certain.e.s, il est nécessaire de faire preuve d'autorité pour faciliter la rencontre avec les œuvres et respecter les rituels entourant cette expérience, comme c'est le cas lors de l'écoute d'un film en études cinématographiques. Ce moment, qui requiert du silence et de l'attention, doit souvent être plus minutieusement encadré que le sont d'autres plus théoriques :

Parler durant les films est un problème. (...) Dans l'environnement que je contrôle, j'essaye de garantir une bonne expérience : une bonne image de qualité, un bon son et pas trop d'affaires qui dérangent. (...) D'habitude, je fais un premier avertissement. (François, *focus group 3*)

[Concernant les retards], j'étais plus stricte avant, et j'ai réalisé que, quand je les interpelle, je crée encore plus une brisure. (...) Quand c'est un film, je leur dis : « n'entre pas. » (...) Quand le film commence, je ne veux pas du tout. (...) Je veux que cette expérience-là, de voir un film en communauté, soit pleinement vécue. (Olivia, *focus group 3*)

Ces témoignages laissent croire que la réalité professionnelle des enseignant.e.s en arts, tant dans ses dimensions identitaires que pédagogiques, fait naître des espaces de légitimité, mais également de vulnérabilité, dans l'exercice de leur autorité éducative. À certains moments, cette autorité est directement liée au charisme, à leur *persona*. Le second thème concerne ainsi la façon dont ils et elles perçoivent la place du charisme en éducation artistique.

2- La place du charisme dans la relation pédagogique

Pour aborder le deuxième thème qui ressort des entretiens de groupes, nous posons d'abord la question suivante : quelle définition les personnes enseignantes en arts donnent-elles au charisme ? Intuitivement, plusieurs s'accordent à dire qu'il s'agit d'une notion assez difficile à cerner. Certaines évoquent notamment des aspects mystiques, magnétiques, innés et passionnels pour la qualifier, comme en témoignent ces extraits :

Le charisme c'est quelque chose de difficile à décrire, puis c'est quelque chose qu'on a naturellement. (Marie, *focus group 1*)

Pour moi le charisme c'est la passion. Le charisme enseignant, en tout cas. Le charisme, c'est la lumière (...). Le charisme naturel est inconscient.
(Myriam, *focus group 2*)

Je pense que c'est ça le charisme, c'est quelque chose qui nous attire parce qu'on trouve ça beau, on en a envie. (Laurence, *focus group 2*)

Rappelons que, durant les entrevues de groupe, les participant.e.s ont écouté des capsules vidéo montrant des figures enseignantes dans des situations pédagogiques. Certaines d'entre elles ont été méticuleusement sélectionnées parce qu'elles incarnent

un charisme particulier ; les participant.e.s ont d'ailleurs été captivé.e.s par ces dernières. À la suite du visionnement des capsules, ils et elles ont pu exprimer leurs idées sur ce qui définit le charisme dans l'acte pédagogique. En première instance, plusieurs tissent des liens serrés entre le charisme et l'image du bon ou de la bonne enseignant.e, c'est-à-dire celui ou celle dont les procédés pédagogiques sont particulièrement forts, comme le fait de bien vulgariser les savoirs artistiques de façon structurée, et de détenir des compétences oratoires marquantes :

Il arrive à expliquer d'une façon assez simple je pense, bien que je ne sois pas parfaitement bilingue, mais, avec les exemples au piano on entend, on écoute. Il répète plusieurs fois pour des gens qui ne sont pas musiciens dans l'audience. Je ne sais pas trop ce qu'était le niveau de l'audience, mais je crois que c'est parfaitement compréhensible par le public en général. (Marie, *focus group 1*)

Son exemple musical est pertinent parce que si tu ne mets pas les mots autour... tu perds... on perd un peu... Il faut être structuré dans notre façon de parler et d'enseigner, puis lui, il l'était vraiment. (Jayson, *focus group 1*)

C'est son timbre de voix, même son débit de ce qu'il livre. C'est calme. C'est un tout qui fait que ça marche. (...) Il n'y a pas de dynamisme incroyable, il n'y a rien de flafla ou de superflu, c'est vraiment juste un tout, puis il le donne et ça passe super bien (Gabrielle, *focus group 2*)

De manière plus approfondie, au-delà des réflexions sur le charisme de l'enseignant.e comme attribut du bon ou de la bonne pédagogue, plusieurs participant.e.s ont mis en évidence des caractéristiques spécifiques du charisme auratique que nous avons précédemment détaillé, en appui aux théories de Benjamin. Elles et ils ont évoqué, presque mot pour mot, la façon dont ce charisme permet de rapprocher l'élève de l'objet artistique qui est distant, pour y accéder en tournant le regard vers lui :

Pour le commun des mordus, écouter Bernstein, c'est une très bonne porte d'entrée sur des concepts qui sont hyper complexes, mais qui sont amenés d'une façon à ce que tout le monde peut y accéder, c'est ça qui est impressionnant. (Marc, *focus group 1*)

Ce que j'ai trouvé particulièrement fort, c'est la façon dont il guide notre regard, dont il nous apprend à regarder et à voir en utilisant un procédé que moi je n'utilise jamais en classe, qui est de parler par-dessus le film. (...) Il ne nous dit pas quoi penser, mais il nous amène. Il prend notre attention et il la fait voyager à plein d'endroits d'une façon hyper précise, mais pas directive. (Renée, *focus group 3*)

Ils et elles ont aussi expliqué en détails comment ce type de charisme peut, en transmettant un amour pour l'objet artistique, inciter l'autre à partager une complicité autour de celui-ci dans cet espace de rencontre, ici et maintenant :

Je sens qu'il veut tellement qu'on aime le cinéma parce qu'il aime tellement ça. Il ne nous dit pas « je suis Scorsese et je vais tout vous dire ». Non! Il dit : « regardez comment c'est beau ! », parce qu'il trouve ça... parce qu'il est ému par ces choses-là. (Olivia, *focus group 3*)

Pour moi, c'est un parfait exemple de quelqu'un qui a du charisme. (...) Donc lui, clairement, il est passionné, il est entier, il est dans le moment présent et donc ça, ça donne envie d'être dans le même moment présent que lui, ça accroche, ça mobilise, ça engage. (Andrée, *focus group 2*)

Parce que moi, quand il a commencé... je me disais « qu'est-ce qu'il va nous dire ? » Puis, finalement, j'ai tout compris, à cause des modèles sonores, à cause des adjectifs (...). Ce sont nos propres émotions qu'il est venu chercher. C'est sûr que là, je me suis dit : « je comprends finalement ». (Laurence, *focus group 2*)

Je pense à un bon livre qui te donne envie d'écrire, de dire « ah, je pourrais écrire moi aussi ! ». Ou bien à une chanson qui [te fait penser] : « ah, je voudrais chanter ! » Bernstein, il réussit à [me] faire penser « ah, moi aussi j'ai envie de me mettre au piano, puis de comprendre ces choses-là ». Il y a quelque chose dans le charisme enseignant qui, pour moi, relève de ça. Ça donne un accès, ça te donne envie, toi aussi, de reproduire ça. (Myriam, *focus group 2*)

Finalement, ils et elles ont souligné que ce n'est pas l'enseignant.e en soi qui incarne l'aura par son charisme. En se laissant habiter par l'aura de l'objet artistique ainsi transcendé.e, il et elle en est plutôt le reflet :

En tout cas, c'est ça qu'on sent chez Bernstein, il ressent tout son corps, il ressent la musique, ça le transcende, ça rentre dans son corps. (Laurence, *focus group 2*)

Le charisme positif est désintéressé. Ce n'est pas la personne, c'est quelque chose qui se ramène via la personne, mais qui nous amène à l'objet. (Gabrielle, *focus group 2*)

Dans sa façon de faire, de voir une personne parler de la musique, pour moi, ça démontre la maîtrise, c'est comme transcender, ça coule. Je trouve ça impressionnant et intéressant. Puis l'analyse de son corps, de dire « *ah, it feels good!* », les yeux fermés, et tout. Il est complètement dedans [la musique]. Comment ne pas être d'accord ? C'est un peu... En tout cas, on prend ce qu'il nous donne, qu'on soit d'accord ou pas, mais je trouve ça très efficace comment moyen de transmission. (Gabrielle, *focus group 2*)

Dès lors, il nous apparaît évident que les participant.e.s reconnaissent la force du charisme auratique, ainsi que la manière dont cela peut constituer un levier pour les apprentissages dans le domaine de l'éducation artistique. Néanmoins, une question demeure : s'y autorisent-ils et s'y autorisent-elles dans leur relation pédagogique avec les élèves ? Plus encore : ont-ils et ont-elles la possibilité d'y recourir ? Le troisième et dernier thème que nous souhaitons explorer concerne dès lors le rapport que les

enseignant.e.s des arts entretiennent au charisme dans leur propre pratique, ainsi qu'aux formes que peut prendre leur autorité pédagogique.

3- Le charisme auratique comme possibilité pour l'autorité pédagogique chez l'enseignant.e en arts

Le dernier thème à l'étude est l'occasion de tisser des liens entre le charisme auratique et l'autorité pédagogique chez l'enseignant.e en arts. Il permet aussi d'entrevoir ce qui semble permis, possible et approprié dans les relations avec les élèves. De prime abord, les enseignant.e.s s'entendent pour dire que le charisme n'est pas une composante qui relève essentiellement de la personne autoritaire. Ils se distinguent nettement de la perspective de Fromm, qui met principalement l'accent sur les dérives potentielles du charisme en tant qu'instrument de domination. Toutefois, ils et elles ne disqualifient pas complètement l'idée que certain.e.s enseignant.e.s puissent l'utiliser à mauvais escient. Ces enseignantes expliquent bien la nuance entre deux formes de charisme, un premier autoritaire et un second qualifié de « naturel », positif et bienveillant, qui rejoint le charisme auratique. Cette différence repose sur l'intentionnalité de celui ou de celle qui l'exerce :

Autoritaire ... Mais moi j'aurais envie d'appeler ça... on dirait que je ne suis pas d'accord avec la sémantique. Dans le sens où, pour moi, c'est de la manipulation plus que du charisme. Le charisme autoritaire n'est pas du charisme : c'est autre chose. (...) On peut faire un parallèle avec des profs qui sont dans la démagogie, qui font de la manipulation au fond. Pour le moi, le charisme, c'est la lumière. Le charisme autoritaire est... ce sont des gens qui consciemment veulent enrôler des masses pour leurs fins. (Myriam, *focus group 2*)

Ce qu'ils ont en commun [les gens qui ont ces deux types de charisme], c'est d'être foncièrement très convaincu et habité. Toutes les fibres de leur corps sont dans le moment présent, et parfois ça fait un rayonnement qui peut effectivement être très lumineux. (...) Il y a des profs qui veulent casser, on entend souvent ça en arts, en danse, en musique, en cirque, les comédiens, etc. Il y a des gens qui veulent construire, et d'autres qui veulent détruire. Peut-être que c'est au niveau de l'intention que l'on pourrait déterminer les deux formes de charisme, finalement. (Laurence, *focus group 2*).

Ainsi, les enseignant.e.s en arts pensent que le charisme auratique peut-être une posture légitime dans la relation pédagogique, et ce, en plus d'être comme nous l'avons vu à la section précédente, un moteur d'apprentissage puissant. Certaines personnes offrent des témoignages sur la façon dont elles l'investissent, alors qu'elles incarnent leur art ou encore partagent une forte complicité avec les étudiant.e.s autour d'un objet artistique :

Je ne pense pas que je vais dire que je ressemble à Bernstein, mais j'apprécie énormément sa façon de faire, je me retrouve souvent au piano en enseignant. (...) On enseigne de la musique. Moi je suis toujours en train de dire, si vous laissez la musique sur la feuille, c'est plat, comme la feuille, donc jouez, chantez, faites quelque chose avec les doigts plates parce que c'est un art qui s'entend. Pour moi, de donner son cours, ou de parler de

musique en faisant de la musique, en interprétant, moi je trouve que ça accroche, puis ça passe bien le message. (Gabrielle, *focus group 2*)

Ça rentre dans son corps [la musique], puis ça m'est arrivé de vivre des moments comme ceux-là. On s'en rappelle tout le temps quand on les vit, parce que d'être complètement transporté par quelque chose et sentir que notre corps devient un outil parce que... mon Dieu! Ils sont fantastiques ces moments-là! Il y en a [des enseignants, des artistes] qui arrivent à être là-dedans tout le temps, c'est fou! (Laurence, *focus group 2*)

Est-ce que ça vous est déjà arrivé, les collègues (...) d'être ému.e.s de tant de beauté, ou de ce que vous êtes en train de transmettre ? Et là, tu les regardes, et ils ont des flammèches dans les yeux, puis là tu te dis : « *my god !* » Tu te dis « je suis une courroie de transmission ici, c'est tout ce que je suis. » La transmission du savoir, la passion, c'est tellement beau ! (Damien, *focus group 3*)

Pour d'autres, tant bien impressionné.e.s par la puissance de la transmission de l'amour de l'objet artistique et de la capacité à détourner le regard des élèves vers lui, en faire preuve n'est pas un réflexe premier, en raison de certaines contraintes temporelles ou personnelles :

Je ne le fais pas souvent parce que ça prend du temps. Réécouter la même scène, c'est long. Tu as toujours tendance à vouloir passer à d'autres choses, montrer du nouveau, mais j'aimais ça la façon dont il dirigeait notre regard comme, je pense, je ne sais pas qui l'a dit tantôt, mais c'est très beau, en effet. (François, *focus group 3*)

Je ne fais jamais ça, moi. Je montre les choses, puis on en parle après. Commenter en direct, ce n'est vraiment pas dans mes pratiques, puis je n'oserais pas le faire. Mais là je le vois faire ça, puis ça ne m'agace pas du tout. Puis je trouve ça trippant, parce qu'en plus, la séquence de *Vertigo*, c'est une séquence qu'il m'est arrivé d'utiliser dans un cours, puis d'analyser avec mes groupes. Là je suis comme : « *oh boy !* » (Renée, *focus group 3*)

Ces réflexions sur les formes de charisme dans l'éducation artistique nous amènent à s'interroger sur leurs implications dans l'exercice de l'autorité pédagogique. À priori, les contingences du métier semblent faire en sorte que l'attention soit dirigée ailleurs que sur l'objet artistique en matière d'autorité en classe. L'idée devient particulièrement tangible lorsque les enseignant.e.s évoquent les aspects qu'ils et elles considèrent cruciaux pour celle-ci. Pour plusieurs, l'autorité pédagogique doit d'abord et avant tout se fonder sur la dimension relationnelle de l'acte d'enseignement :

Il y a des élèves chez qui c'est vraiment le rapport humain qui va faire qu'ils vont t'écouter. (...) On joue un rôle qui, d'un point de vue psychologique, est important sur la motivation de l'élève, sur son inspiration, sa détermination, sa résilience. Il faut qu'on ait beaucoup d'écoute, et parfois passer par le côté humain pour passer par la musique. (Marc, *focus group 1*)

Il y a une relation d'égal à égal, de guide. (...) C'est intéressant. Ça oblige à se positionner, à faire son propre choix. Moi c'est quelque chose que j'essaye de faire beaucoup. Je considère qu'au diplôme d'études collégiales (DEC), les élèves se cherchent. Ils sont encore un peu jeunes, mais veulent devenir des artistes avec leur propre identité, mais elle n'est pas encore tout à fait forgée. J'essaye de leur donner le pouvoir : « c'est quoi ton choix, ta décision ? » (Laurence, *focus group 2*)

Apprendre, l'apprentissage, ça passe par l'affectif. L'apprentissage, ça passe par une communication, ça passe par l'affectif. (Olivia, *focus group 3*)

De la sorte, en mettant l'accent sur les dimensions relationnelles dans l'exercice de l'autorité, sur l'importance de considérer le côté psychologique, et en s'engageant dans une dynamique horizontale avec les élèves, les enseignant.e.s se réfèrent au deuxième type analysé plus haut : celui de Fromm, qui se construit dans le mouvement interpersonnel. Par ailleurs, à l'instar de Fromm, plusieurs personnes enseignantes en arts croient que l'amour, qui s'immisce entre les étudiant.e.s et elles, constitue une composante importante de leur pratique professionnelle :

Je pense que dans l'enseignement, il y a ça aussi [l'amour]. Je veux dire, évidemment là, dans nos groupes, il y en a qui nous tape sur les nerfs, puis il y a des connexions avec d'autres où ça clique moins, mais globalement, il y a une relation qui doit s'installer, puis qui est un geste d'amour. (Renée, *focus group 3*)

Mon enseignement, je le sais bienveillant, je le veux bienveillant. Pour moi un bon enseignant va insuffler de la confiance, et non pas briser quelqu'un. (...) Ma pratique, c'est de construire la confiance de quelqu'un. Ils savent que je les aime, que je les trouve bon et que je suis là pour eux. S'ils viennent de mal jouer, je vais leur dire, avec tout mon amour et mon affection. (Myriam, *focus group 2*)

Moi je fais quelque chose de plus en plus souvent maintenant, puis ça marche tellement bien : je dis aux étudiants que je les aime. Régulièrement maintenant, je dis des choses comme ça : « je suis contente de vous voir, comment allez-vous ? » Je leur dis, puis ça marche super bien. Ils sont vraiment contents. (Olivia, *focus group 3*)

Ainsi, les enseignant.e.s partagent à la fois l'idée, issue du charisme auratique, selon laquelle transmettre l'amour de l'objet artistique est un élément incontournable de leur pratique, et celle de l'importance de l'amour dans la relation pédagogique, propre à l'autorité frommienne. Pour camper leur autorité professionnelle, ils et elles doivent aussi prendre en considération les orientations actuelles centrées sur l'élève, afin de se légitimer dans leur pratique. Plusieurs enseignant.e.s ont évoqué cette idée dans leurs récits. L'un des enseignants l'a exprimée plus explicitement en soulignant le bouleversement du système éducatif qui a eu lieu depuis que l'apprentissage et l'élève sont au cœur de l'enseignement plutôt que l'enseignant.e et la transmission : « On a renversé finalement le système d'éducation. À l'époque, c'était le maître et ça allait vers en bas, et là, l'élève est en haut et on essaye d'aller dans sa direction. » (Jayson, *focus group 1*) Finalement, peut-être est-ce un parfait dosage des deux postures qui peut

constituer un idéal pour l'autorité pédagogique de l'enseignant.e en arts. Les propos de l'enseignante ci-après capturent très exactement cette idée :

C'est une question de relation aux gens à qui on transmet, mais aussi une question de relations aux choses, la relation à l'objet. Parfois on n'est ni connecté avec la matière ni avec un groupe, mais quand ces deux magies-là [cohabitent], quand la connexion au sujet et la connexion aux gens se réunissent, c'est là qu'il y a de grandes choses qui peuvent se passer. (Renée, *focus group 3*)

En somme, ces résultats ont permis de mieux saisir comment les enseignant.e.s en arts comprennent leur autorité éducative et accueillent le charisme auratique dans la relation pédagogique, en mettant de l'avant les particularités les plus fines de leur réalité professionnelle (notamment leur identité professionnelle singulière et le contact privilégié qu'ils et qu'elles ont avec les objets artistiques). Nous croyons avoir ouvert à la discussion plusieurs éléments d'intérêt sur lesquels il convient de revenir pour clore cet article.

Conclusion

De manière générale, le charisme, l'aura, la passion et l'amour ne sont pas des thèmes particulièrement étudiés en sciences de l'éducation, sinon en philosophie de l'éducation. L'exigence de scientificité qui caractérise souvent les sciences de l'éducation considère peut-être qu'il s'agit d'expériences, d'affects et de phénomènes trop difficiles à quantifier, relatifs, trop ardues à définir pour constituer des objets d'étude susceptibles de mener à des méthodes claires, des didactiques « éprouvées ». Mais il s'agit pourtant, nous l'avons vu dans cet article, de la fabrique même du métier des enseignant.e.s en arts, de ce qui les fait vibrer et, on peut le supposer sans crainte de se tromper, de ce qui anime tout.e enseignant.e passionné.e par sa discipline. En effet, comme le disent les enseignant.e.s, le charisme en éducation aux arts va de pair avec la passion, c'est une lumière qui émerge de la personne (ou de l'objet) naturellement, c'est une force d'attraction désirable reliée à une perception esthétique (le beau), qui éveille la curiosité et qui donne envie de s'investir dans une démarche artistique. En croisement avec la question de l'autorité enseignante, l'étude de ces thèmes nous éclaire non seulement sur les possibilités positives et les dérives du charisme (en nous permettant de distinguer un charisme démocratique tourné vers l'objet, la relation pédagogique et la connivence, d'un charisme oppressif tourné vers le culte personnel), mais permet d'en dégager une éthique, une forme de vie enseignante quotidienne qui replace en son centre l'amour du monde et de ses objets (dans une relation auratique benjaminienne) et l'amour que nous portons, en tant qu'enseignants, envers les jeunes générations (dans une perspective frommienne).

Cette recherche, en ce sens, résonne notamment avec le mouvement de la pédagogie post-critique (Hodgson *et al.*, 2018) qui, reconnaissant la légitimité et l'importance de la pédagogie critique, se propose tout de même d'affirmer de nouvelles attitudes (amour, égalité, espoir, beauté du monde) pour penser et vivre la relation éducative. Le mouvement met de l'avant l'importance de protéger et de prendre soin de l'éducation, en mettant l'accent sur ce qui est beau et bon en elle. Il propose de créer des espaces de dialogue pour repenser ses concepts clés et renouveler notre regard sur celles-ci et reconnaître leur valeur essentielle. Cette posture rappelle les expériences vécues et partagées par certain.e.s enseignant.e.s dans le cadre d'un exercice collaboratif visant précisément à réfléchir à des phénomènes en contexte éducatif. Ils

et elles ont témoigné de moments où la transmission du savoir se révèle être une expérience profondément émouvante. Il arrive que l'on perçoive dans le regard des élèves une véritable étincelle, signe de la beauté et de la puissance du partage des connaissances. Ces instants rappellent à quel point l'éducation mérite d'être protégée et valorisée, non seulement comme un cadre d'apprentissage, mais aussi comme un espace de transmission vivant et inspirant.

En termes méthodologiques, il nous importe de souligner l'attrait de l'usage de films et de séquences vidéos pour faire émerger les réflexions enseignantes sur des sujets comme le charisme, l'aura et la passion : en effet, pour avoir abordé ces thèmes de manière « seulement » dialogique avec plusieurs enseignant.e.s et étudiant.e.s en enseignement dans la dernière décennie, la charge affective d'un film (ou de séquences d'enseignement charismatiques) permet d'ouvrir de manière beaucoup plus ample et résonante le discours des enseignant.e.s interrogé.e.s. La force du dispositif de cinééducation transparaît dans les témoignages recueillis. En suscitant des impressions fortes et en donnant à voir la passion et la maîtrise d'un intervenant représentant son art, il a permis de captiver l'attention des enseignant.e.s et de créer une immersion qui dépasse le simple dialogue, permettant ainsi l'analyse du langage du corps et des façons de transmettre. Reste tout de même, en conclusion de cette recherche, une question (vive) : si le charisme et l'autorité peuvent être tournés vers la démocratisation de la relation pédagogique, la connivence entre enseignant.e.s et élèves, l'amour du monde et l'amour des nouvelles générations (autrement dit, une éthique), qu'en est-il de l'aura et de l'autorité des objets eux-mêmes?

En effet, la pédagogie critique met en lumière une série de dispositifs éducatifs par lesquels les objets de savoirs, qui constituent généralement le socle de l'éducation occidentale, témoignent d'un pouvoir né de la tradition et défendu par l'élite, consolidé par le temps et par les institutions influentes. En ce sens, l'éducation à la littérature, à l'art, à la forme scientifique et aux savoirs essentiellement occidentaux nous prive non seulement de larges pans du monde, mais reconduit des inégalités épistémologiques contre lesquelles il est légitime de se lever si les valeurs éducatives de démocratisation, d'égalité et de représentation universelle constituent des principes auxquels nous souhaitons véritablement adhérer et que nous prenons vraiment au sérieux. Dans cette perspective, la philosophie de Platon, les épopées d'Homère, la musique de Wagner, les toiles de Picasso ou les films d'Hitchcock et, plus largement, l'histoire de la science occidentale, jouissent d'une autorité indéniable et d'un potentiel oppressif : l'œuvre des deux premiers est truffée d'affirmations misogynes, celle du deuxième est nourrie d'un antisémitisme déclaré, plusieurs historiens s'intéressent aux abus du troisième et du quatrième envers les femmes, et la science occidentale est largement une histoire d'hommes privilégiés. Ces figures et leurs œuvres jouissent d'une (très) forte aura, et s'il existe une telle chose qu'un charisme d'objets, elles en sont indéniablement dotées. Évidemment, les enseignant.e.s peuvent, explicitement ou non, entretenir une prise de position à cet égard et ont la capacité d'influencer le curriculum par la sélection de ce qui est présenté en classe. Si l'importance d'une horizontalité dans la relation aux élèves, appuyée par une autorité pédagogique relationnelle fondée sur l'amour, est mise de l'avant par les enseignant.e.s, qu'en est-il de la place qu'ils et qu'elles accordent à l'autorité des œuvres et de leurs représentant.e.s? Bien que cette question, n'ait pas été abordée de front lors des entrevues de groupe, ni par ailleurs celle de la diversité et de la décolonisation dans les pratiques artistiques, nous remarquons que les personnes enseignantes ont, pour la plupart d'entre elles, été immédiatement fascinées par les figures dont la réputation est bien établie (Bernstein, Scorsese). Inversement, ils et elles se sont montré.e.s plus critiques des quatre autres qui leur étaient inconnues. Elles leur

ont semblé peu impressionnantes à première vue ou paraissaient adopter une posture qui, bien que marquée, évoquait davantage l'arrogance que le charisme. Il est possible de supposer que la notoriété et l'influence – et par-delà l'autorité – des figures et des objets artistiques ont le potentiel d'orienter les choix curriculaires des enseignant.e.s, renforçant ainsi, consciemment ou non, la place des canons occidentaux dans l'éducation artistique. Cependant, ces choix ne reposent certainement pas que sur un biais implicite : les figures et les objets perçus comme investis d'un charisme auratique puissant offrent, du point de vue des enseignant.e.s, un apport sur le plan pédagogique. Plus accessibles et plus « proches » au sens de Benjamin, ils permettraient, à leur avis, de faciliter la transmission des savoirs artistiques aux élèves.

Dans cette optique, et puisque les limites de cet article ne nous permettent pas de nous pencher plus amplement sur ces questions, nous pensons que de futures recherches portant sur la relation entre le charisme et l'autorité des enseignant.e.s et ceux des objets de savoir est une avenue particulièrement féconde pour la suite de nos travaux, pour la philosophie de l'éducation au sens large et pour ce qu'on appelle dans le monde anglophone les *charisma studies* (Zuquete, 2021). En effet, si le charisme autoritaire de l'enseignant.e peut être déjoué par une éthique démocratique du charisme (nous permettant à la fois de neutraliser le potentiel oppressif du charisme et d'en conserver la beauté), par quels mécanismes pédagogiques et par quelles précautions pourrions-nous désactiver la violence du charisme des objets tout en sauvant sa charge positive, transformatrice? Comment mettre en lumière l'injustice inhérente à certaines œuvres, tout en reconnaissant leur charge esthétique? Il nous semble que d'interroger directement les enseignant.e.s en arts sur cette question (et de rendre visible la manière dont ils et elles expérimentent au quotidien cette tension) constitue une perspective de recherche particulièrement stimulante, considérant encore une fois la dimension centrale de leur identité : ils et elles sont à la fois des enseignant.e.s lié.e.s à de forts impératifs éthiques (sociaux, politiques), et des artistes dont l'expérience se situe dans la dimension proprement esthétique de l'expérience humaine (l'œuvre, ses codes propres et sa beauté). Finalement, notre recherche s'est limitée à deux disciplines artistiques : la musique et le cinéma. Des recherches futures, menées auprès d'artistes-enseignant.e.s représentant d'autres formes d'arts (la danse, le théâtre, les arts visuels), permettraient une compréhension plus globale du charisme auratique et de l'autorité pédagogique en éducation artistique, en explorant notamment les spécificités et les points communs entre différentes disciplines.

Références

- Alexander, M, Lenahan, P. et Pavlov, A. 2004. *Cinemeducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. CRC Press.
- Benjamin, W. (1996). Petite histoire de la photographie. *Études photographiques*, (1). <https://journals.openedition.org/etudesphotographiques/99>
- Benjamin, W. (2003). *L'œuvre d'art à l'époque de la reproductibilité technique*. Gallimard.
- Blondin, D., Peters, V. et Fournier, H. (2010). L'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique. *Recherche en éducation musicale*, 28, 185-208. <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/Recherche-education-musicale-28.pdf>

- Boizumault, M. (2022). La relation pédagogique sous le prisme des communications non verbales. Construire sa présence corporelle en classe. *Recherches & éducations*, (24). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13072>
- Bonin, H. (2017). Être enseignante en arts plastiques: la conciliation des composantes identitaires. Dans H. Bonin, H. Duval, M. Théberge et D. Blondin (dir.), *Identité(s) d'enseignants des arts: arts plastiques danse, musique, art dramatique* (p. 176-233). Presses de l'Université Laval.
- Bonin, H., Duval, H., Théberge, M. et Blondin, D. (2017). *Identité(s) d'enseignants des arts: arts plastiques danse, musique, art dramatique*. Presses de l'Université Laval.
- Bonin, H. et Rhéaume, M. (2023). Identité professionnelle de l'artiste-pédagogue: dualité et complémentarité? *Apprendre et enseigner aujourd'hui: revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 13(1), 57-61. <https://doi.org/10.7202/1107545ar>
- Chaîné, F., Théberge, M., Bonin, H., Blondin, D., Duval, H et Émond, A.-M. (2016). *Réfléchir à la formation artistique*. Presses de l'Université Laval.
- Duval, H. (2012). Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(2), 54-68. <https://doi.org/10.7202/1013814ar>
- Duval, H. et Bonin, H. (2017). Introduction. Dans H. Bonin et H. Duval, M. Théberge et D. Blondin (dir.), *Identité (s) d'enseignants des arts: arts plastiques, danse, musique, art dramatique* (p. 3-16). Presses de l'Université Laval.
- Fromm, E. (1967a). Memories of Dr. D. T. Suzuki. *The Eastern Buddhist*, 2, 86-89.
- Fromm, E. (1967b). *L'homme pour lui-même*. Les éditions sociales françaises.
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. Holt, Rinehart and Winston.
- Fromm, E. (2010). *La peur de la liberté*. Paragon/Vs.
- Fromm, E. (2013). *The revision of psychoanalysis* [format ePub]. Open Road Media.
- Fromm, E. (2015). *L'art d'aimer*. Belfond.
- Fromm, E. (2023). The authoritarian personality. *Mainsteam*, 61(48). <https://www.mainstreamweekly.net/article13937.html>
- Hansen, M. B. (2008). Benjamin's aura. *Critical Inquiry*, 34(2), 336-375. <https://doi.org/10.1086/529060>
- Hodgson, N. et al. (2018). *Manifesto for a post-critical Pedagogy*. Punctum Books (éditeur en ligne).

- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, 30(1), 132-143.
- Lloyd, V.W. (2018). *In defense of charisma*. Columbia University Press.
- McCole, J. (1993). *Walter Benjamin and the antinomies of tradition*. Cornell University Press.
- Montoya, N. (2017). Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse. *Quaderni*, (92), 37-48.
<https://doi.org/10.4000/quaderni.1035>
- Morais, S. (2021). Renouer avec le vivant. De l'analyse réflexive d'une expérience de création vers une pédagogie artistique sensible dans une perspective énaïve. *Questions vives. Recherches en éducation*, (35).
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.5871>
- Morais, S. (2022). Biographie-corps-espace : vers une pédagogie énaïve en enseignement des arts. Dans H. Duval, C. Raymond et D. Odier-Guedj (dir.) *Le corps dans le processus d'enseignement-apprentissage selon une perspective inclusive en milieu scolaire* (p. 227-247). Presses de l'Université Laval.
- Morais S., Baillargeon P. et Lapointe A. (2022). Enseigner les arts aujourd'hui. De l'empathie pour soutenir la création et l'appréciation artistiques. Dans *Les actes du colloque empathie et bienveillance au cœur des apprentissages* (p. 1-23). Éditions Le Manuscrit.
- Nadeau, A., Raymond, C. et Lépine, M. (2021). La transposition didactique du spectacle professionnel comme objet de savoir en classe d'arts : proposition d'un modèle d'analyse intégratif. *Didactique*, 2(2), 41-62.
<https://doi.org/10.37571/2021.03>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Raymond, C. (2018). La transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse : faire appel aux dialogues intérieur et interactif. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (89-118). Presses de l'Université Laval.
- Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique?. *Recherches & éducations*, (11), 125-139.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2161>
- Robichaud, A. (2022-2025). *L'éducation aux arts au Québec: l'usage du film pour penser le travail des enseignants de musique (du primaire à l'université) et de cinéma (au collégial)*. Recherche libre.

- Robichaud, A. et Perron, V. (à paraître, 2025). Aura et altérité pédagogiques : une éthique du charisme avec Walter Benjamin et Emmanuel Lévinas. *Penser l'éducation* (numéro à déterminer).
- Robichaud, A. et Roelens, C. (2024). Éthique et éducation aux arts. *Éthique en éducation et en formation*, (16), 5-10. <https://doi.org/10.7202/1112937ar>
- Roy, É. et Rosso, N. (2024). Les enseignements artistiques pour advenir au monde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(1), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1113230ar>
- Rioux, M. (1969a). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (vol. 2). Éditeur officiel du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=68747
- Rioux, M. (1969b). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (vol 1). Éditeur officiel du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=68747
- Ruppin, V. (2016). Les arts plastiques en France. Une discipline scolaire en mutation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 58(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0159>
- Terrien, P., et Duval, H. (2021). La place des enseignements artistiques en 2030. *Questions vives. Recherches en éducation*, (35). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5927>
- Zuquete, J. P. (2021). *Routledge international handbook of charisma*. Routledge.