



**La formation au dialogue éactif comme dynamique relationnelle propre à
l'accompagnement de l'expérience de création chez les futurs enseignants des arts :
une recherche d'inspiration phénoménologique**

par Audrey Lapointe

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade
de Maître ès art (M.A.) en Maîtrise en éducation (profil recherche)**

Québec, Canada

© Audrey Lapointe, 2023

RÉSUMÉ

Malgré l'importance accordée à la compétence relationnelle dans l'ensemble des actions professionnelles en enseignement, les ressources et les recherches qui s'intéressent à la dimension relationnelle dans l'accompagnement de l'expérience de création en enseignement des arts sont peu nombreuses : d'où l'intérêt pour cette recherche qui prend pour thème la formation au *dialogue éenactif* comme dynamique relationnelle afin d'enrichir les approches d'accompagnement de l'expérience de création chez les enseignants des arts. L'éenaction (Varela, 2017) met en exergue l'importance du concept de « relation » au monde, aux autres et à soi-même en tant que perception, action, cognition et émotion. Pour mieux comprendre ce phénomène relationnel issu du couplage corps-cognition-émotion et situation, nous avons conçu et conduit une situation-problème d'enseignement-apprentissage (SPEA) qui met en jeu une démarche de création et intègre dans son l'accompagnement dans la dynamique relationnelle qu'est le dialogue éenactif. Les retours réflexifs, les méthodes de verbalisation et les entretiens d'explicitation menés auprès des cinq futures enseignantes participant à la recherche ont permis d'explorer la dimension intime de l'expérience de création et l'espace relationnel du dialogue éenactif. Ils ont permis également de constater l'importance et la nécessité d'une formation au dialogue éenactif tant en formation initiale qu'en formation continue, pour enrichir la qualité relationnelle de l'accompagnement des démarches de création chez les enseignants des arts. La recherche-action-formation de type qualitative, d'inspiration phénoménologique, s'est intéressée à l'étude d'une expérience de création au regard du dialogue éenactif afin de produire une compréhension profonde d'un phénomène sensible et incarné qui intègre les facteurs relationnels à la lumière de la cognition incarnée, du corps-en-action, de l'altérité de la rencontre et de l'émergence de sens (Depraz et al., 2011 ; Varela et al., 1993).

Mots clés : expérience de création, dialogue éenactif, accompagnement, enseignement des arts, formativité

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
DÉDICACE	viii
REMERCIEMENTS	ix
AVANT-PROPOS	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1 Contexte de recherche : le récit de pratique	4
1.2 L’art actuel : une expérience de création	6
1.2.1 L’expérience de la création : être en action.....	8
1.2.2 L’expérience de création : être en dialogue.....	9
1.2.3 Le dialogue éactif : la présence dans l’expérience de création.....	11
1.3 L’éducation artistique : l’accompagnement dans le domaine de l’éducation .13	
1.3.1 La situation-problème d’enseignement et d’apprentissage : une pédagogie de l’expérience	14
1.3.2 L’accompagnement à la verbalisation en éducation.....	17
1.3.3 L’accompagnement à la verbalisation en enseignement des arts	19
1.4 La formation initiale de l’enseignant des arts : une approche d’accompagnement de l’expérience de création ?	22
1.4.1 La structure de la formation initiale : entre savoir et pratique.....	23
1.4.2 Les compétences professionnelles de l’enseignant : l’espace de la relation.....	25
1.5 Le problème de recherche	27
CHAPITRE 2 LES PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES	28
2.1 L’énaction : une cognition incarnée (savoirs incarnés)	28
2.1.1 Le dialogue éactif : le corps-en-action	31
2.1.2 Le dialogue éactif : l’altérité de la rencontre.....	33
2.1.3 Le dialogue éactif : l’émergence de sens.....	36
2.2 Les objectifs de recherche	39
CHAPITRE 3 LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .41	
3.1 Le paradigme de l’énaction	42
3.1.1 Le pragmatisme américain	43
3.1.2 L’approche phénoménologique.....	45
3.1.3 Les fondements de la phénoménologie	46
3.2 La méthode de recherche-action-formation	47
3.2.1 Le devis de recherche.....	50

3.2.2	Les participants de la recherche	51
3.2.3	Les outils de collecte de données	52
3.3	L'analyse en mode écriture	56
3.3.1	Le déploiement de l'analyse en mode écriture	59
CHAPITRE 4 LA DESCRIPTION CONTEXTUELLE ET L'ANALYSE DES DONNÉES		61
4.1	La description contextuelle.....	61
4.1.1	La situation-problème d'enseignement-apprentissage en art	62
4.1.2	Rencontre 01 – 04 octobre 2022	63
4.1.3	Rencontre 02 – 18 octobre 2022	64
4.1.4	Rencontre 03 – 25 octobre 2022	65
4.1.5	Rencontre 04 – 01 novembre 2022	66
4.2	L'intangibilité – habiter l'invisible.....	68
4.2.1	Une poétisation de l'intangible	69
4.2.2	Les narrations de l'intangibilité dans les dialogues énatifs vécus	70
4.2.3	L'intangibilité dans le dialogue énatif – reconnecter avec le monde perçu.....	72
4.3	L'écho – écouter les résonances.....	75
4.3.1	Une poétisation de l'écho.....	75
4.3.2	Les narrations de l'écho dans les dialogues énatifs vécus	76
4.3.3	L'écho dans le dialogue énatif – accueillir les paroles silencieuses	78
4.4	La synchronicité – devenir présent.....	81
4.4.1	Une poétisation de la synchronicité	81
4.4.2	Les narrations de la synchronicité dans les dialogues énatifs vécus.....	82
4.4.3	La synchronicité – coexister.....	84
4.5	Le dévoilement – renaître dans ce qui était déjà là	87
4.5.1	Une poétisation du dévoilement.....	87
4.5.2	Les narrations du dévoilement dans les dialogues énatifs vécus	89
4.5.3	Le dévoilement – s'engager dans l'émergence	91
CHAPITRE 5 DISCUSSION SUR L'OUVERTURE À UN ÉTAT DE PRÉSENCE SENSIBLE		95
5.1	L'ouverture à l'état de présence sensible	97
5.1.1	Un état de présence sensible à soi	99
5.1.2	Un état de présence sensible à l'autre	102
5.1.3	Un état de présence sensible au monde	106
5.1.4	Un état de présence sensible à l'œuvre	110
5.1.5	Un état de présence sensible à sa formativité.....	114
5.2	S'ouvrir comme un acte de liberté	117
5.2.1	La narration d'une ouverture à la liberté dans les dialogues énatifs vécus.....	120
CONCLUSION.....		121
BIBLIOGRAPHIE.....		125
CERTIFICATION ÉTHIQUE.....		136
ANNEXE A : GUIDE À L'AUTOEXPLICITATION (Vermersch, 2012).....		137
ANNEXE B : GUIDE À LA DISCUSSION DE GROUPE (Kolb, 1984)		139

ANNEXE C : GUIDE À L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (Vermersch, 2012)
..... **141**

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : DYNAMIQUE ÉTABLIE SELON LES CONCEPTS DE JOHN DEWEY (1934/2010).....	32
FIGURE 2 : DYNAMIQUE DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	50
FIGURE 3 : LES CHAMPS D'OUVERTURE À L'ÉTAT DE PRÉSENCE SENSIBLE	98

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
PFEQ	Programme de Formation de l'École québécoise
MEQ	Ministère de l'Éducation
SPEA	Situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique

DÉDICACE

*À ceux et celles qui sont présent.e.s
dont l'existence subsiste
parfois en silence.*

REMERCIEMENTS

Réaliser que la fin d'une maîtrise se termine en fait ici, avec les remerciements. Comme un moment se déposant sur des années de travail, de réflexions et de rencontres ; il y a ces personnes qui ont fait de ce parcours quelque chose de beau, quelque chose de mémorable, quelque chose faisant maintenant partie de mon histoire.

Un merci immense à ma direction de recherche, Sylvie Morais, ma chère professeure qui m'accompagne depuis le début. Cela a été un privilège de vivre cette maîtrise avec une personne que j'admire. Merci pour l'écoute, le soutien, la guidance. Merci de m'avoir fait confiance et pour toutes ces opportunités qui m'ont fait réellement découvrir – et aimer – la recherche et l'enseignement.

*comme être sous l'ombre d'un arbre d'été
habitée par le bruissement d'une présence
toujours là même lorsque j'ai les yeux fermés
accueillie par des chuchotements sensibles
qui me rappellent que je dessine quand j'écris*

Je tiens à remercier mon jury, composé de Monsieur Loïc Pulido et de Madame Ana Castelo, pour votre temps et votre expertise. Vous êtes des personnes dont j'estime grandement le travail et c'est pour moi un grand honneur de vous compter dans mon jury.

*comme se déposer dans un lieu
un goût préssenti, attendre la rencontre
ouvrir une fenêtre , joindre la brise d'un voyage vers vous*

Un merci spécial aux cinq futures enseignantes des arts qui ont dit oui à l'aventure, qui ont été généreuses de leur temps et de leur implication, qui ont créé quelque chose d'unique et de beau, qui m'ont transformée.

*une chaleur diffuse
des respirs tamisés
quelque chose se promène et nous habite
comme une leur un peu spéciale*

À vous, mes collègues, qui avez fait de cette recherche quelque chose qui se partage, qui se transforme, qui ne se fait pas seul. Vos voix m'habitent et je vous remercie : Fanny Lessard, Jessica Lapointe, Antoine Grandguillot Cormier et Anne Pénélope Dufresne Gervais. Et merci à vous qui vous êtes faufiletés dans le quotidien de cette recherche :

*À toi, Patrice Baillargeon,
dont la voix-murmure s'est faufileté dans ce parcours de rires et de réflexions.
À toi, Audrey Guimond,
dont la voix m'a rappelé comment me déposer tout en me sentant grande.
À toi, Zoé Vincent,
dont la voix s'est faite complice du début jusqu'à la fin.*

*À toi, Julie Vola,
dont la voix-sourire s'est faite sincère et encourageante.*

Enfin, je souhaite remercier ma famille pour son soutien malgré la distance.

*À ma mère, mon père, sœur et frère,
à la manière d'un regard doux par-dessus l'épaule
des yeux que je connais silencieusement fiers*

AVANT-PROPOS

*il y a un poisson dans mon corps
nageant dans ce qui fait
onduler l'eau
laissant le bleu dépassé coulé dans ma tasse
recueillir ces paroles-goutelettes*

*rappelle-moi
ces petits objets que je garde
ces mots que j'ai écrits
ces musiques qui s'oublent*

*une sensation, comme reprendre son souffle avant de plonger
décoder les bourdonnements de l'eau
apprendre cette langue pour pouvoir te parler*

*je me dépêche de t'écrire
murmures
à nos corps-synonymes*

une parole qui me retrouve

Audrey Lapointe, 2023

INTRODUCTION

Être avec les autres, interagir, communiquer, se comprendre : notre être-en-relation (Dewey, 1934/2010) n'est pas quelque chose de simple. L'être humain est complexe et son rapport à l'autre l'est tout autant (Morin, 2005). Serge Tisseron, psychologue et psychiatre français, fait l'état de cette préoccupation sociétale actuelle :

Chaque époque a ses mots fétiches. La nôtre aime bien la résilience et l'empathie. On aurait tort de croire que ce goût corresponde à un état de fait. En réalité, si nous [en] parlons tant [...],[...] ce n'est pas parce que nous la constatons, mais parce que nous prenons conscience de la nécessité de la développer. (Tisseron, 2022, p. 167)

Dans les milieux éducatifs d'aujourd'hui, il s'agit d'une question qui transcende les disciplines et les niveaux d'enseignement. La relation étant le fondement même de l'enseignement – puisqu'elle est ce qui lie l'enseignant, l'apprenant, l'équipe-école, la famille et les partenaires de la communauté –, il s'agit d'une préoccupation pour l'enseignant, mais encore plus pour l'enseignant des arts du fait de l'essence de sa discipline. En effet, les arts appellent au développement d'une sensibilité particulière quant à la relation avec soi-même et les autres avec qui se partage l'espace de création, et quant à la relation au monde comme environnement influençant l'expérience de création.

L'expérience de création telle que vécue par les apprenants contient un espace de dynamique relationnelle – appelé *dialogue éenactif* – qui nécessite de réfléchir à la manière d'accompagner l'autre en création. Sachant qu'accompagner ces expériences de création demande une compétence relationnelle chez l'enseignant des arts qui lui est spécifique, en raison de sa discipline, il est pertinent de se questionner sur la formation à l'accompagnement de l'autre dans ce que signifie réellement une expérience de

création et d'avoir une compréhension sensible de cette dynamique relationnelle qu'est le *dialogue éenactif*. C'est pourquoi cette recherche aura pour but de s'interroger sur la question suivante : comment et à quelles conditions se former à l'accompagnement de cette dynamique relationnelle – *dialogue éenactif* – en tant qu'enseignant des arts?

Pour répondre à cette question de recherche, celle-ci sera d'abord problématisée dans le *Chapitre 1 : la problématique*. Il sera mis en lumière l'importance et la nécessité de se former au *dialogue éenactif* comme dynamique relationnelle pour accompagner l'expérience de création grâce à : une introduction sur ce que signifie une expérience de création ; une recension des écrits par rapport à la posture et les ressources actuelles de l'enseignant des arts quant à l'accompagnement de l'autre en création ; et le manque dans la formation initiale vis-à-vis de ce passage entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques par rapport à la compétence relationnelle du futur enseignant des arts.

Dans le *Chapitre 2 : les présupposés théoriques*, il sera présenté les travaux de Francisco J. Varela concernant le modèle de l'éenaction sur lequel s'appuie théoriquement l'étude, permettant de situer concrètement le *dialogue éenactif* comme dynamique relationnelle dans l'accompagnement de l'expérience de création. Ce chapitre s'ouvrira sur la *cognition incarnée, le corps-en-action, la rencontre avec l'altérité et l'émergence de sens* afin de cerner davantage ce qu'est le *dialogue éenactif*. Les objectifs de recherche concluront le chapitre et marqueront le passage vers la méthodologie.

Dans le *Chapitre 3 : le cadre épistémologique et méthodologique*, il sera introduit le paradigme de l'éenaction afin d'ancrer la recherche dans la pensée « biologique » de production de connaissance. D'inspiration phénoménologique, le

phénomène de l'expérience et sa conscientisation demeurent à bien des égards centraux dans cette étude. Le chapitre posera la méthodologie de recherche qui répondra aux objectifs de recherche en accordance avec ses ancrages épistémologiques. Il sera montré la pertinence d'une recherche-action-formation au regard de la problématique, des présupposés théoriques et des objectifs de la recherche.

Dans le *Chapitre 4 : l'analyse des données*, une analyse en mode écriture permettra la production d'une compréhension profonde du phénomène sensible et incarné qu'est le *dialogue éactif* comme dynamique relationnelle tel que vécu à travers l'expérience de création par les participantes et la chercheure.

Dans le *Chapitre 5 : la discussion ; l'ouverture à un état de présence sensible*, la discussion s'intéresse aux conditions de formation à l'accompagnement de l'expérience de création au regard du dialogue éactif qui ont émergé des prises de conscience et des émergences de sens des participantes. Ce chapitre s'adressera directement à la question de recherche : *comment et à quelles conditions les futurs enseignants des arts se forment-ils au dialogue éactif comme espace relationnel pour accompagner l'expérience de création en contexte d'une situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA)?*

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, je brosserai le tableau du contexte artistique actuel en décrivant l'évolution caractéristique de l'art et de la création contemporaine afin de dégager l'importance d'une qualité relationnelle et appropriée pour accompagner l'expérience de création. Puis, je présenterai les fondements de l'éducation artistique du point de vue des compétences professionnelles et des outils pédagogiques que l'enseignant des arts doit développer afin d'être en mesure d'accompagner l'apprenant dans son expérience de création : je ferai l'état des recherches sur les différentes formes d'accompagnement afin de situer le *dialogue éenactif* comme une dynamique relationnelle en pédagogie artistique. Finalement, je décrirai la formation initiale de l'enseignant des arts aujourd'hui, afin de situer mon questionnement autour de la formation au *dialogue éenactif* comme dynamique relationnelle afin d'enrichir les approches d'accompagnement de l'expérience de création chez les enseignants des arts.

1.1 Contexte de recherche : le récit de pratique

Faire le récit de quelque chose, c'est prendre le temps de se rappeler, de se souvenir des choix, des paroles et des gestes qui font de ce récit son histoire. Nous essayons alors de replacer les événements dans le bon ordre ; de trouver du sens dans ce qui rend important le récit. Et, de mot en mot, sans que l'on s'en rende compte, parfois, des réponses émergent et prennent sens dans notre histoire.

L'art est pour moi une manière d'être avec les autres. Il y a quelque chose dans la création qui me permet de me comprendre, de questionner qui je suis, de me

construire de façon processuelle. On pourrait qualifier ce que je crée d'*art relationnel*, au sens de Nicolas Bourriaud, puisque l'autre a une place si importante que je me propose de vivre des expériences avec lui comme des « formes de vies » (Bourriaud, 2003). La forme des créations varie, les médiums changent et moi aussi. J'ai toujours eu une attirance pour les mots. Une fascination à l'idée de choisir la manière de dire les choses. Au moment où j'ai compris que c'était également le fondement de l'art, j'en suis tombée amoureuse. Amoureuse à l'idée de déplacer mon corps pour en faire émerger un geste sensible qui parle autant que mes mots. Amoureuse à l'idée d'incarner un texte, de démêler les cordes de ma voix, de composer des images. Au point d'en oublier les mots. Malgré la mémoire qui s'effile, le corps se souvient et il m'a ramenée à l'écriture, à ma langue maternelle, à mon langage naturel. Comme un besoin de revenir à l'origine, à *ma* manière d'être avec les autres ; je me suis risquée à ce qui ne se nomme pas. C'est pourquoi l'écriture prend la forme d'une fenêtre pour me rendre accessible au langage abstrait qu'est l'art.

Je ne me précipite pas en création. Je suis en quête de réponses, je suis dans un processus de construction qui demande du temps. J'écris et j'essaie de comprendre ce que je cherche. Une question apparaît, ou plutôt un angle se définit. J'ai ce besoin de me déposer, de prendre le temps, puisque pour être capable de créer un sens entre ce que je fais et ce que je pense, une logique doit entrelacer ce que je cherche, ce que je veux créer et la manière de procéder. Cette logique se réfléchit sous la forme de dialogues : avec moi-même, avec les autres, avec l'espace, avec mon corps, avec le médium qui résonne, avec mon intention. Ces dialogues sont fondamentaux. Ils se tissent et s'entrecroisent entre chaque essai, chaque manipulation importante, chaque rencontre avec le médium et avec mon corps-en-action. Les dialogues se brodent dans

les espaces où l'action se suspend, comme lorsqu'on s'assure d'avoir bien aligné son aiguille dans une broderie, d'être cohérente dans la logique du processus de création. La réponse que je crée se situe dans mon processus de création : mon œuvre rend compte de ce que je crois avoir découvert, de ce qui a du sens pour moi, de ce que ma relation avec l'autre me donne à réfléchir sur le monde. Et de cette création viennent d'autres interrogations, puisqu'il y a des failles, des manques et des secrets qui ne peuvent se révéler qu'avec une seule expérience de création. Je cherche, je crée, j'expérimente, je change et je recommence.

L'expérience du passage du langage artistique à sa verbalisation orale ou écrite ponctue mon processus de création. Elle s'inscrit dans la manière dont je crée et j'en comprends l'influence sur mes créations. Je suis artiste, et c'est parce que je suis artiste que j'entrevois comment ces dialogues avec moi-même, les autres et le monde prennent une place dans ma pratique d'enseignante des arts. Comme artiste-pédagogue, comprendre ma pratique artistique, mon processus de création, m'amène à me questionner continuellement sur la manière d'accompagner les apprenants qui, dans ces moments de sensibilité, entrent en relation dynamique avec tout ce qui consiste à vivre une expérience de création.

1.2 L'art actuel : une expérience de création

L'art a changé. Il ne s'agit plus de respecter des normes classiques et esthétiques dans une époque où le savoir-faire, l'exécution de la technique, est la valeur fondamentale de l'art. L'artiste n'est pas ce cliché de l'être seul et incompris,

transcendé par l'inspiration. Il ne s'agit plus uniquement de traiter d'un sujet, d'en exprimer un point de vue, un sentiment ou une impression :

Une œuvre d'art, examinée en sa qualité d'œuvre d'art, constitue un domaine d'expérience et nullement une déclaration d'opinion ou la réponse à une question. L'art ne vient pas nous parler de quelque chose : il est lui-même quelque chose. L'œuvre d'art a dans le monde sa place, son existence propre, elle n'est pas simplement là comme un texte, un commentaire du monde. (Sontag, 2010, p. 42)

L'art se veut aujourd'hui davantage conceptuel, interartistique, voire interdisciplinaire.

Dans une approche exploratoire, celui qui vit la création la vit comme une expérience (Massin, 2013 ; Dewey, 1934/2010). L'artiste aborde la création tel un chercheur : en questionnant les formes des langages artistiques qui s'entrecroisent de plus en plus entre les disciplines artistiques et en s'intéressant à sa création et à sa propre expérience comme étant révélatrice de l'être (Massin, 2013; Gosselin et al., 1998). Une peinture, disait Rothko, « n'est pas *au sujet* d'une expérience, elle est une expérience »¹. Il y a un souci, une attention particulière, à ce que créer provoque chez son créateur et, comme une boucle, cela l'amène à créer à nouveau. La création n'est plus seulement le résultat de manipulations techniques, mais une expérience vécue par le corps à travers les médiums et en interaction avec l'espace de travail, les autres, le monde qui nous entoure (Massin, 2013).

L'art est donc une forme d'expérience. L'expérience doit être comprise en termes de relation et d'interaction (Dewey, 1934/2010). Cela signifie que les êtres au centre de l'expérience sont impliqués dans des interactions et qu'elles émergent justement à travers ses interactions avec les activités artistiques : l'être humain est

¹ «A painting, [Rothko] had said, "is not about a experience, it is a experience"» Dans Nodelman Sheldon, *The Rothko Chapel Painting : Origins, Structure, Meaning*, Austin, University of Texas Press, 1997, p. 341.

essentiellement un être-en-relation (Dewey, 1934/2010). L'art est l'endroit où le corps vit une *expérience sensible*. En ce sens, la pensée se focalise sur son action et le créateur est dans le vécu d'une appréciation processuelle de sa propre création (Dewey, 1934/2010). C'est dans la « dimension fondamentalement événementielle et *performative* de la production artistique, autant que des œuvres comme telles » (Cometti, 2005, p. 220) que l'art, aujourd'hui, offre la possibilité d'expériences intimes et sensibles. En effet, l'art n'étant plus focalisé sur la production d'un objet, mais plutôt sur le processus par lequel il se réalise, l'expérience sensible est au cœur de la création.

1.2.1 L'expérience de la création : être en action

L'expérience se situe dans toute action qui devient signifiante grâce au sens que lui donne la personne qui est en son centre. « Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être humain et de son environnement fait partie du processus même de l'existence » (Dewey, 1934/2010, p. 80). Le fait d'être en perpétuelle expérience de sa propre existence dans une interaction entretenant le temps, l'espace, les autres et soi-même ne signifie pas pour autant que tout est une expérience : « Tout vécu est potentiellement expérience, mais il n'est pas automatiquement et systématiquement expérience : c'est le rapport de la personne avec la situation vécue qui permettra de parler d'expérience » (Courtois, 2006, p. 93). Ainsi, il s'agit plutôt de la relation qu'entretient la personne avec ses souvenirs, de ce qu'il inscrit dans son histoire, qui fait en sorte que ces moments vécus deviennent des expériences significatives pour la personne qui la vit. Le sens que prend une expérience, son importance dans la compréhension globale que peut en avoir le créateur, est essentiellement dû à la

manière d'accueillir et de réfléchir sur celle-ci (Petitmengin, 2010; 2011), notamment dans l'espace de l'expérience de création.

1.2.2 L'expérience de création : être en dialogue

*Mon pinceau se suspend dans les airs.
Je ne sais plus, il y a un doute.
Je regarde ce que j'ai fait,
ma main arrêtée dans le temps,
je me retourne à la recherche de l'autre.*

Au creux de l'expérience de création, l'art implique la personne dans son intégralité : son corps, sa cognition, son émotion, qu'elle vit en interaction avec la situation, l'espace, la temporalité, les autres, le monde. L'expérience de création est, d'abord, cognitive, puisqu'elle demande au créateur d'être capable de tisser des liens entre l'action et l'objet de création. L'expérience de création demande un engagement psychique et affectif ; il y a une part d'émotion et de sensibilité qui est nécessaire pour entrer en contact avec la matière, avec soi-même et avec autrui. Ce qui lie ces caractéristiques, c'est le corps : le corps qui s'implique dans la création, le corps qui ressent ce travail émotionnel et le corps qui perçoit et qui pense à la cohérence du geste dans sa globalité :

La démarche de création est une activité physique, cognitive et psychique inscrite dans un trajet arithmétique modulé par des phases, des étapes et des processus qui interagissent en boucle récursive produisant des arrêts, des reprises, des accélérations, des piétinements, des retours, des bonds, des répétitions. (Paillé, 2004, p. 9)

Dans son livre *L'art comme expérience*, John Dewey explique l'expérience de la création comme étant la relation continue entre « l'agir » et « l'éprouver », qu'il décline en deux phases : celle de l'action du corps en création et celle de la réception du ressenti

et des perceptions (Dewey, 1934/2010). Ces passages et ces transitions, entre le faire et le ressentir, ponctuent l'expérience de création de façon à ce qu'elle ne puisse plus être contenue et définie par une formule ou une procédure. « On ne peut qu'en explorer les phases, les conditions et les nécessités en optant pour une "attitude expérimentale" qui combine une approche théorique à une expérience personnelle » (Paillé, 2004, p. 9). En s'intéressant au processus mis en place au cœur de l'expérience de création, ces moments de suspension entre « l'agir » et « l'éprouver » (Dewey, 1934/2010) sont entrelacés de moments que nous nommons des *dialogues énatifs*.

Le *dialogue énatif* est donc pour nous un espace relationnel qui prend la forme de paroles et d'écritures incarnées, mais également de présences sensibles à soi-même, à l'autre, au monde et à son œuvre. Il s'agit d'un « temps suspendu » entre le faire et l'éprouver pendant l'expérience de création, où le *corps-en-action* se reconnecte à son ressenti ou à son action, où il y a un besoin de présence, de recentrement, de validation permettant la cohérence et la poursuite de l'action de création. Comme une respiration, il est une véritable suspension, une mise en *epochè* au sens propre d'une phénoménologie pratique (Depraz, 2006). Ces transitions sont des espaces de reconnexion : des moments d'écoute qui permettent la conscientisation de l'action du corps et de son ressenti. Dans ces moments de dialogue énatif, l'artiste prend conscience de ce qu'il est en train de faire et de vivre : il se questionne ; il réfléchit ; il incarne son expérience. Ces conscientisations, résultant du *dialogue énatif*, soulignent l'importance de s'intéresser à la *verbalisation* et à la *relation* dans l'accompagnement d'une expérience de création.

1.2.3 Le dialogue énonctif : la présence dans l'expérience de création

Le *dialogue énonctif* engage une dynamique relationnelle, une prise de contact avec soi-même, avec l'autre et avec le monde : le créateur cherche à faire émerger l'implicite et à le rendre explicite (Trocmé-Fabre, 1994). Sa part dialogique prend ses fondements dans la qualité de la relation et se définit comme « un phénomène émergent résultant de la présence d'interlocuteurs en un même lieu et au même moment » (Caelen & Xuereb, 2017, p. 1). Le dialogue énonctif est ainsi un espace sensible, le lieu d'une co-construction où l'individualité de chacun, la présence des corps et l'écoute s'entrelacent pour créer une « forme de vie » (Caelen & Xuereb, 2017 ; Bourriaud, 2003). La verbalisation joue alors un rôle fondamental dans le dialogue énonctif de l'expérience de création.

La verbalisation se comprend comme une parole incarnée (Vermersch, 2012) utilisée pour exprimer un phénomène intérieur. Elle est instauratrice : la prise de parole incarnée dévoile la pensée dans son action même et crée du sens. En effet, la synchronisation de la pensée et de la parole dans l'action de communication est le fondement même de la verbalisation : la personne ne pense pas avant de parler, les mots se forment et se lient de façon intuitive, afin d'exprimer quelque chose ; la parole est la pensée (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1969/2010d). Ainsi, la verbalisation fait vivre l'idée dans une autre réalité que celle de l'esprit où son existence est conditionnelle à la mémoire : « Une pensée qui se contenterait d'exister pour soi, hors des gênes de la parole et de la communication, aussitôt apparue tomberait à l'inconscience, ce qui revient à dire qu'elle n'existerait pas même pour soi » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 863). De cette manière, la verbalisation a une action sur la mémoire de la pensée, qui tend à s'échapper, et sur les idées d'une personne. La verbalisation de l'expérience

sensible serait ce qui fait exister l'expérience en tant que telle et qui dévoile l'importance qu'elle peut avoir chez la personne.

La figure de l'autre prend une place fondamentale dans la verbalisation. La parole permet à son orateur de mettre des mots de façon à se faire comprendre, ce qui amène sa propre compréhension de lui-même. C'est dans le dialogue que la verbalisation permet de nommer ce qui, alors, n'avait pas reçu de mots. Pourtant, l'enrichissement de ce dialogue ne s'arrête pas seulement à celui qui verbalise : « Le geste phonétique réalise, pour le sujet parlant et pour ceux qui l'écoutent, une certaine structuration de l'expérience, une certaine modulation de l'existence, exactement comme un comportement de mon corps investi pour moi et pour autrui » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 881). Cette verbalisation, dans un contexte d'expérience de création, prend la forme de *dialogue éenactif* où l'orateur vit une expérience de partage et où son destinataire est témoin le fil du développement de la pensée de l'autre. Notre pensée, que l'on accueille lors d'un dialogue sensible, apporte une réflexion en autrui, et une progression de sa propre pensée (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1969/2010d). C'est alors dans un corps-en-action que la parole incarnée (Vermersch, 2012), comme une intuition cognitive et émotionnelle, peut mettre en acte le caractère éenactif du dialogue (Vermersch, 2012; Masciotra et al., 2008; Varela et al., 1993).

Ainsi, le dialogue éenactif vécu au cœur de l'expérience de création prend la forme d'une dynamique relationnelle où présence et verbalisation sont essentielles pour permettre la conscientisation du corps-en-action, la structuration de ses intentions artistiques et la prise de conscience de sa part formative, mais également d'un état de présence à soi, aux autres et au monde. Il apparaît nécessaire que l'enseignant des arts développent une compréhension profonde et intime de ce qu'implique l'expérience de

création pour pouvoir développer une qualité relationnelle permettant d'accompagner les apprenants dans ces moments de dialogue énonctif. La question de la pédagogie relative à l'accompagnement des apprenants dans l'expérience de création devient alors importante : comment est-elle mise en place ?

1.3 L'éducation artistique : l'accompagnement dans le domaine de l'éducation

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, l'enseignant des arts doit être en mesure de conduire des situations d'apprentissage permettant le développement de trois compétences : « Créer des images personnelles ; Créer des images médiatiques ; Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques » (Gouvernement du Québec, 2001a). Les deux premières compétences se concentrent sur l'expérience de création tandis que la troisième s'intéresse à celle de l'appréciation. En s'intéressant à l'expérience de création de la première et de la deuxième compétence, un contexte pédagogique spécifique à la création doit être mis en place par l'enseignant des arts : il se veut dynamique à l'intérieur d'un lieu où une liberté de création peut exister en réaction à la collaboration, où la mobilité des corps dans l'espace est prise en compte et où il y a la possibilité d'une prise de contact sensible avec des médiums de création. Il n'est plus question d'une didactique uniquement centrée sur la technique : l'enseignement des arts a plutôt comme « objectif prioritaire d'amener les élèves à imaginer, à sentir et à créer [...] et non à “faire” simplement au terme technique du terme » (Poussier, 2003, p. 131).

La pédagogie artistique conçoit l'apprentissage comme étant possible dans l'action et par l'action : c'est par une démarche exploratoire et impliquée que les savoirs prennent ancrage dans l'expérience, qu'ils prennent un sens pour l'apprenant par la pensée en acte (Poussier, 2003). La pédagogie artistique se fonde sur l'interaction entre la réflexion et l'action comme moyen favorisant l'émergence d'une connaissance intrinsèquement liée à l'apprenant : ce dernier est au centre de la construction de ses propres savoirs (Poussier, 2003). C'est ainsi que les éléments didactiques propres à la discipline artistique et à la création, sous le principe de l'expérience, ont été développés.

1.3.1 La situation-problème d'enseignement et d'apprentissage : une pédagogie de l'expérience

La mise en place d'un contexte propice à l'expérience de création chez l'apprenant par le formateur est le lieu d'une pédagogie artistique centrée sur la compréhension de ce que représente la dynamique et le processus de création (Gosselin et al., 1998). La situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA) est, quant à elle, un dispositif qui répond aux types d'apprentissages liés à l'action de création, et donc à son expérience. Phillipe Meirieu (1990) définit la situation-problème comme un dispositif qui met au centre de sa conception une problématique : sans être un travail d'exercice ni une série de tâches prédéfinies, il s'agit de mettre en place une situation qui déstabilise tout en étant appropriée à la progression des apprentissages des apprenants. Par une combinaison de contraintes et de consignes, l'apprenant cherche à trouver des solutions en prenant appui sur ses ressources internes afin de vivre des apprentissages véritables (Meirieu, 1990).

La situation-problème d'enseignement-apprentissage dans le domaine artistique (SPEA) s'intéresse aux questionnements liés à la rencontre avec le langage artistique et aux démarches de création : elle prend ancrage dans la compréhension complexe de l'expérience de création par la connaissance de l'histoire de l'art et des pratiques actuelles en art. La proposition d'une problématique artistique doit être en mesure de solliciter la pratique, l'action dans la création, afin de permettre à l'apprenant de s'approprier, par l'expérience, les savoirs (Meirieu, 1990; Gosselin et al., 1998). Ce dispositif pédagogique s'arrime trois différentes phases du processus créateur introduit dans l'article *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique* de Pierre Gosselin, Gérard Potvin, Jeanne-Marie Gingras et Serge Murphy publié en 1998. En effet, en réponse à la première phase du processus création, étant celle de *l'ouverture* où l'apprenant entre en recherche d'inspiration et de solutions, l'enseignant des arts met en place un problème en piquant la curiosité de l'apprenant, en le questionnant sur ses connaissances actuelles et en ne donnant pas de réponse à ses questionnements. Il s'agit de faire exister un espace, une ouverture aux champs des possibles, et de permettre l'ébauche de réponses multiples et variées. Ensuite, la deuxième phase du processus de création est celle de *l'action productive* (Gosselin et al., 1998). L'apprenant doit se mettre en action, tant d'un point de vue cognitif et corporel qu'émotionnel : il s'engage avec une posture d'accueil de la problématique dans un processus de tâtonnement afin de s'approprier les contraintes d'une manière subjective. C'est alors *dans* et *par* l'action que d'autres éléments de réponse à la problématique peuvent émerger et ainsi, ponctuer l'expérience qu'est la création (Dewey, 1934/2010). L'enseignant des arts doit alors guider, encourager et stimuler, sans dévoiler des éléments de réponses, les apprenants afin qu'ils puissent

vivre une expérience de création riche en apprentissages (Meirieu, 1990; Dewey, 1934/2010; Fabre, 2015). La troisième phase du processus de création est celle de *séparation* (Gosselin et al., 1998). Dans des mouvements de distanciation et d'appréciation de son œuvre, l'apprenant vérifie le sens de son œuvre pour lui et les liens qui en émergent avec la problématique de création. Fluctuant d'une phase à l'autre, dans des boucles dynamiques d'expérience, l'œuvre devient doucement autonome et l'expérience de création arrive à terme (Gosselin et al., 1998). Pour l'enseignant des arts, il y a cet accompagnement à travers ses boucles d'expérience (Dewey, 1934/2010) et amène sa classe vers l'appréciation des créations des apprenants ouvrant ainsi sur la réflexion, la création d'ancrages de compréhension et de partage des apprentissages réalisés pendant l'expérience de création (Meirieu, 1990).

L'enseignant des arts construit ses dispositifs pédagogiques en relation avec les principes de la situation-problème, mais également en rapport direct avec ce que signifie l'expérience de création : tout ce qu'elle implique pour l'apprenant et tout ce qu'elle contient comme potentiel formateur. Cette pédagogie artistique met en surbrillance le besoin fondamental d'un *dialogue énonctif* pendant l'expérience de création et d'accompagner l'apprenant dans ses apprentissages, dans ses difficultés et ses doutes liés à l'expérience de création. Ce type d'accompagnement spécifique à l'expérience de création est donc, selon nous, nécessaire afin d'amener l'apprenant à verbaliser pendant son expérience de création, à être sensible à son corps-en-action et aussi pour développer des savoirs d'expérience. Toutefois, la verbalisation au cœur du *dialogue énonctif* diffère de celle explorée dans la sphère éducative.

1.3.2 L'accompagnement à la verbalisation en éducation

Différentes formes d'accompagnement basées sur les principes de la verbalisation se présentent dans les sphères éducatives en raison de ses effets sur l'approfondissement des apprentissages, la consolidation des savoirs et la structuration de la pensée (Gouvernement du Québec, 2001a; 2001b). Le type de verbalisation courante dans le milieu éducatif est celui se situant à la fin d'un projet à long terme servant à nommer les moyens ou les étapes par lesquels l'apprenant a achevé son travail. Il s'agit ici d'un temps de transition servant à vérifier les apprentissages, à mettre en pratique le vocabulaire disciplinaire et à consolider les notions visées par l'activité pédagogique (Gouvernement du Québec, 2001a; 2001b). Des recherches soulignent la part de la verbalisation dans l'apprentissage : l'apprenant étant plus sensible aux savoirs d'action dans le cas d'une situation-problème, la mise en mots devient un élément de clôture pertinent à l'apprentissage (Vergnaud, 2011). Les bienfaits liés à une telle pratique sont directement liés aux développements métacognitifs, puisque l'apprenant apprend sur sa propre manière de trouver des solutions.

Dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies, par exemple, la verbalisation se voit utilisée de façon à structurer et à expliciter la démarche de recherche de solutions lors d'une résolution de problème. Elle est dans les objectifs de la compétence relative à la résolution d'une situation-problème que l'apprenant soit en mesure de décrire sa démarche et les moyens utilisés. (Gouvernement du Québec, 2001a; 2001b) Plusieurs approches ont été développées : celle de la verbalisation orale, dans un contexte de recherche collaborative, où l'apprenant est amené à discuter avec ses pairs des moyens pour parvenir à la solution

d'un problème ; celle d'un dispositif de verbalisation écrite où l'apprenant est invité à narrer et à structurer les étapes par lesquelles il travaille à résoudre un problème (Chanudet, 2019). Ces types de verbalisations visent à faciliter la formulation des connaissances utilisées et l'importance d'être un guide pendant la création dans de telles situations-problèmes (Robotti, 2002). L'apprenant est alors amené à structurer, selon un modèle fixe, les étapes par lesquelles il est passé pour trouver sa solution.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, des auteurs se sont penchés sur les effets des interactions en classe sur la compréhension des objets de savoir énoncés par les enseignants lors des présentations des notions (Nonnon, 2008). De plus, la verbalisation est ici étudiée comme un pont entre les différents types de discours entre les apprenants et l'enseignant : il existe un espace qui ne peut être comblé entre l'enseignant et ses apprenants qu'avec la verbalisation, puisque celle-ci permet de pallier les différences d'interprétations d'un objet de savoir et du type de discours utilisé (Bautier & Rochex, 2004).

En éducation artistique, la méthode de verbalisation décrite dans les recherches auxquelles nous avons eu accès diffère considérablement. Il s'agit d'une verbalisation davantage incarnée qui veut faire émerger le ressouvenir du corps-en-action dans le but d'une redécouverte des perceptions, des actions, des sensations et des émotions. (Vermersch, 2012 ; Depraz et al., 2011, Varela, 2017 ; Petitmengin, 2010; 2011). Ce type de verbalisation est un « outil pédagogique » nécessaire pour l'enseignant des arts afin qu'il soit en mesure de mettre en place son accompagnement de l'expérience de création auprès de ses apprenants au primaire et au secondaire.

1.3.3 L'accompagnement à la verbalisation en enseignement des arts

Au regard des pratiques enseignantes des arts, l'accompagnement à la verbalisation fait partie de l'ensemble des phases du processus création tant lors de *l'ouverture* à l'expérience de création, de *l'action productive* et de la *séparation* (Gosselin et al., 1998; 2014; Leduc et al., 2017). La dynamique interreliant les trois différentes phases correspondent aux boucles entre *l'agir* et *l'éprouver* (Dewey, 1934/2010) fait de l'accompagnement à la verbalisation un élément central à l'expérience de création des apprenants. Au regard de la recherche sur la verbalisation de l'expérience en contexte d'enseignement et d'apprentissage en arts et de ce type d'accompagnement, les recherches mettent en lumière des éléments essentiels à la compréhension des effets de la clôture de l'expérience de création et des effets de la verbalisation sur les apprenants en création (Piot, 2005 ; Vendramini et al., 2014; Scherb, 2014).

Parmi celles qui sont recensées, la recherche de Cécile Vendramini, d'André Scherb et de Sandra Safourcade en 2014 a testé les conditions essentielles à la verbalisation de fin de projet en enseignement des arts. Elle met en évidence la nécessité de s'assurer que la situation dans laquelle est l'apprenant, en création ou en appréciation, soit complexe afin de l'amener à réfléchir, à se poser des questions sur son processus de création et à construire de façon collective l'interprétation d'œuvres et de créations de la classe. Cela aurait comme effet de privilégier un développement de l'apprenant dans un contexte de liberté décisionnelle dans ses choix artistiques. De plus, cette recherche réfléchit sur la posture fondamentale de l'enseignant des arts devant reconnaître la subjectivité de chaque apprenant afin que ses interventions favorisent l'autonomie et la liberté d'expression de ce dernier (Vendramini et al.,

2014). Une autre recherche de André Scherb, en 2018, témoigne de l'importance du dialogue intérieur chez l'apprenant afin qu'il puisse donner un sens et de déchiffrer le processus de création qui organise son action créatrice. La recherche présente la verbalisation comme un outil permettant de parvenir à la dimension de la création qui n'est pas verbale, qui se situe dans l'action et la pensée silencieuse (Scherb, 2018). Ou encore, la recherche de Charles Piot en 2005 conclut sur la verbalisation, qui prend la forme d'une communication à la suite d'un dialogue, comme moyen d'éviter les écarts de discours et de vocabulaire entre l'enseignant et les apprenants (Piot, 2005).

Les recherches sur le sujet s'entendent pour dire que la pratique de la verbalisation à la suite de l'expérience de création, en enseignement des arts, est bénéfique aux apprentissages liés aux savoirs d'expérience, à la consolidation des apprentissages et du vocabulaire disciplinaire (Perrenoud, 1994 ; Vendramini et al., 2014 ; Scherb, 2018; Schulte, 2011) et fait partie de la *phase de séparation* du processus créateur (Gosselin et al., 1998). Cependant, qu'en est-il de l'accompagnement de cette verbalisation pendant l'expérience de création ?

Cet accompagnement à la verbalisation spécifique au dialogue énonciatif pendant l'expérience de création se comprend grâce à plusieurs recherches se penchant sur les gestes professionnels et la posture enseignante et artistique des enseignants des arts. Il y a entre autres Hélène Duval qui écrit, en 2016, un article dans le livre *Réfléchir à la formation artistique*, qui se penche sur le répertoire des gestes professionnels d'accompagnement à la création en danse. Il émerge, dans cette recherche, des gestes comme « prendre la place de l'élève », « être chef d'orchestre », « prendre du recul par l'observation, commenter et questionner » ou encore « encourager à aller plus loin en création », qui peuvent prendre des formes variées selon les enseignants de la danse et

qui lient plusieurs facettes à la posture enseignante et artistique de l'enseignant de la danse (Duval, 2016 ; 2011). Il y a également le *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université* (Gosselin et al., 2014), qui recense 5 catégories d'interventions professorales d'accompagnement de la démarche de création des étudiants, soit :

Solliciter la présence à soi, au monde, à l'expérience ; Solliciter la réflexion, la compréhension de l'art, de sa démarche, de celle des autres ; Solliciter l'exploration des techniques, des matériaux, des idées, des modes d'organisation ; Solliciter le développement des idées, des productions artistiques et d'un discours sur sa démarche et ses réalisations ; Solliciter la présentation de son travail et de ses réflexions. (Gosselin et al., 2014)

Des exemples concrets contextualisent l'accompagnement sensible qu'implique l'expérience de création chez les personnes en formation en parallèle avec les besoins des étudiants en création. Une autre recherche, en art dramatique cette fois-ci, explicite des attitudes à privilégier lors d'un processus de création. Carole Marceau et Francine Chaîné rendent compte, dans un article paru en 2020, de prises de conscience associées à une posture enseignante cohérente et en phase avec la dynamique de la création collective en art dramatique : cela comprend tout le rapport à l'apprenant comme collaborateur, le lieu de classe comme un laboratoire et l'ouverture du formateur comprise comme une écoute et une flexibilité vis-à-vis de l'autre (Marceau et Chaîné, 2020).

La littérature scientifique à laquelle nous avons accès (Perrenoud, 1994; Vendramini et al., 2014; Schulte, 2011; Gosselin et al., 2014 ; Duval, 2016 ; 2011,; Leduc, 2017; Scherb, 2018; Marceau et Chaîné, 2020) décrit la nécessité d'un accompagnement spécifique à l'expérience de création et permet de comprendre les liens entre la pédagogie artistique et sa discipline. Les recherches en éducation

artistique donnent accès aux gestes professionnels spécifiques à l'accompagnement et décrivent une posture associée à ces gestes de professionnels dans le milieu de l'enseignement. Une question persiste toutefois vis-à-vis des futurs professionnels de l'enseignement des arts : comment se forment-ils à cet accompagnement spécifique à l'expérience de création ? Cela nous amène à questionner la formation initiale de l'enseignant des arts dans le contexte de l'éducation québécoise.

1.4 La formation initiale de l'enseignant des arts : une approche d'accompagnement de l'expérience de création ?

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur est l'institution qui définit les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation, 2020 p.). À partir de ces prescriptions ministérielles, les universités ont la responsabilité de construire un programme qui rencontre ces buts et finalités afin qu'il soit agréé par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). La formation initiale de tout enseignant des arts prend donc la forme d'un programme de premier cycle, d'une durée de quatre années, qui a pour visée la formation aux diverses compétences professionnelles qui sont propres à la profession enseignante, à l'expérimentation d'une pratique enseignante directement dans les milieux, en plus d'à la maîtrise de la discipline d'enseignement, soit les domaines artistiques pour le futur enseignant des arts (Ministère de l'Éducation, 2020). Sept universités québécoises possèdent un programme agréé pour la formation initiale des futurs enseignants des arts : l'Université Bishop's, l'Université Concordia, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Montréal (programme

de deuxième cycle agréé), l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec en Outaouais et l'Université Laval. La structure de chacun est spécifique au besoin de formation professionnelle et disciplinaire que requiert l'éducation artistique. Nous nous attarderons à la structure et à la spécificité de la formation initiale en enseignement des arts et aux compétences professionnelles de la profession enseignante afin d'y voir l'espace qu'occupe le développement d'une compétence relationnelle spécifique à l'accompagnement de l'expérience de création.

1.4.1 La structure de la formation initiale : entre savoir et pratique

La structure des programmes des baccalauréats en enseignement des arts des universités québécoises propose une formation se dépliant en trois volets : la formation disciplinaire, la formation didactique/pédagogique et la formation pratique.

D'abord, il est proposé une formation disciplinaire afin que les professionnels de l'éducation artistique maîtrisent la discipline d'enseignement. Les cours de production artistique permettent l'expérimentation de la pratique artistique avec comme objectif de « développer une sensibilité artistique, une maîtrise des matériaux de l'art ainsi que l'acquisition d'un regard critique, une attention à l'art en train de se faire, à savoir une poïétique de la création (Passeron, 1975) » (Chaîné & Bruneau, 1998). Il s'agit, pour le futur enseignant des arts, de se construire une représentation claire et expérientielle de ce qu'est l'expérience de création afin d'être en mesure de comprendre les aptitudes à développer chez l'apprenant en création, d'adapter ses actions professionnelles, de prendre des décisions en lien avec la planification et d'interagir avec les apprenants pendant leur création (Chaîné et Bruneau, 1998 ; Gosselin et al., 1998). L'enseignement des arts demande une compréhension de ce que

représente la création du point de vue de l'artiste. Ainsi, être près de sa propre démarche de création, considérer l'artiste chez l'enseignant des arts, lui permet de garder « un contact étroit avec les modes de création, ce qui est garant [...] d'une pédagogie toujours régénérée » (Laurier, 2003, p. 75). S'intéresser à ses propres expériences de création, c'est redonner l'importance qu'a le processus invisible derrière l'œuvre finale du point de vue d'une possible transposition didactique.

Quant aux cours de didactique et de pédagogie, ils portent sur les connaissances des fondements théoriques, des pratiques enseignantes et des didactiques propres à la discipline d'enseignement en contexte scolaire. Ces cours agissent à des fins de développement des différentes compétences professionnelles de l'enseignant et de préparation à la formation pratique dans le cadre de stages en milieu scolaire. La formation didactique et pédagogique se veut une opportunité de créer des liens entre théorie et pratique au sein du développement d'outils réflexifs comme la pratique réflexive (Schön, 1994).

La spécificité de la formation initiale en enseignement des arts se comprend dans les interactions entre la formation disciplinaire et la formation didactique : elle met en son centre le principe de transposition didactique où une dynamique théorie-pratique s'enracine dans les représentations de la culture première du professionnel ; c'est-à-dire que le fondement du développement d'une pratique enseignante en arts s'appuie sur le principe d'un passage essentiel entre savoir d'expérience et savoir savant (Chaîné & Bruneau, 1998; Perrenoud, 1998; Lord, 1998; Davis, 1998). Cette formation se veut donc le lieu de réflexion, de codéveloppement et de création : un espace où les savoirs disciplinaires et les expériences de création personnelles sont questionnés, où pratique artistique et pratique enseignante doivent s'arrimer et progresser dans la même

direction afin d'être en mesure d'amener l'apprenant à vivre l'art comme une expérience (Chaîné & Bruneau, 1998; Perrenoud, 1998; Lord, 1998; Davis, 1998). Les apprentissages réels visés par les programmes de formation initiale prennent ancrage dans cette idée : il n'y a pas savoir sans pratique ni de pratique sans savoir ; il n'y a aucun dialogue entre les deux sans l'explicitation de l'un et de l'autre (Perrenoud, 1994; 1998). L'enseignement des arts devient alors un lieu expérientiel où il y a découverte de soi dans la rencontre avec les œuvres, où s'engager dans une pratique, c'est accepter d'être transformé (Meirieu, 1990).

Toutefois, au regard des différents cheminements proposés dans les diverses institutions universitaires (Université Bishop's, Université Concordia, UQAC, UQAM, UQTR, UQO et Université Laval), il n'existe pas de cours ayant pour visée l'accompagnement spécifique à l'expérience de création. Le processus créateur est théorisé et exploré d'un point de vue pédagogique dans les divers cours de didactique (Gosselin et al., 1998), et des transpositions didactiques se vivent afin de développer les compétences professionnelles chez les futurs enseignants des arts. Mais qu'en est-il du développement d'une compétence relationnelle spécifique à l'accompagnement de l'expérience de création chez les apprenants ? Intéressons-nous aux compétences professionnelles et à la place qu'occupe la compétence relationnelle dans la formation initiale des futurs enseignants des arts.

1.4.2 Les compétences professionnelles de l'enseignant : l'espace de la relation

Selon le récent Référentiel de compétences de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020), treize compétences professionnelles doivent être développées par les programmes universitaires agréés. La profession enseignante se

construit d'abord autour de deux compétences fondatrices qui mettent de l'avant l'importance de la posture de médiatrice ou médiateur culturel et celle de la qualité de la langue écrite et parlée en tant que pivot de la culture québécoise. De ces deux compétences découlent neuf compétences qui se situent dans les spécificités des aspects professionnels du travail avec et pour les apprenants, des aspects collaboratifs de la profession enseignante et dans l'importance de la formation continue comme moyen d'être professionnel vis-à-vis de la recherche en éducation et les avancées de la discipline d'enseignement. Finalement, deux compétences transversales transcendent l'ensemble des compétences : la compétence à mobiliser le numérique et celle liée à l'éthique du professionnel en enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020).

Il est toutefois souligné, tout au long du document ministériel, l'importance de la relation dans l'ensemble des actions professionnelles de l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020). S'appuyant sur des recherches en éducation, il est clairement établi que la relation entre l'enseignant et ses apprenants a un impact sur la qualité des apprentissages et sur la réussite (Fortin et al., 2011 ; Hattie, 2009; 2012). « En ce sens, on peut affirmer que les relations avec les élèves, considérées dans toutes leurs dimensions (intellectuelle, affective, éthique, sociale, culturelle, etc.), constituent le cœur du travail des enseignantes et des enseignants » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 22). Considérée comme essentielle, mais également comme une compétence davantage intuitive, la compétence relationnelle fait partie intégrante du travail de l'enseignant des arts, qui, dans le contexte du travail en atelier et de création, doit être en mesure d'intervenir en tenant compte du travail en cours et de l'ensemble des dimensions sensibles constituant sa relation avec les apprenants. Comment la formation initiale contribue-t-elle au développement de compétences relationnelles entre la

formation théorique des pratiques pédagogiques et la formation artistique expérientielle d'une pratique artistique ? Malgré l'importance accordée à la compétence relationnelle dans l'ensemble des actions professionnelles de l'enseignement, les ressources et les recherches qui s'intéressent à la dimension relationnelle dans l'accompagnement de l'expérience de création en enseignement des arts sont peu nombreuses, et la question de la qualité relationnelle n'est pas abordée dans la formation initiale des différents programmes de formation, du domaine des arts (Ministère de l'Éducation, 2020).

1.5 Le problème de recherche

Considérant l'importance et la nécessité d'engager un *dialogue éenactif* comme dynamique relationnelle pour accompagner l'expérience de création, du besoin d'accompagnement pour l'apprenant pendant ces moments sensibles de suspension de la création, du besoin de développement d'une compétence relationnelle directement liée à ce que représente cette expérience sensible et pédagogique, de réfléchir aux passages entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques dans une visée formative, cette présente recherche s'interroge sur *la formation des futurs enseignants des arts au dialogue éenactif comme dynamique relationnelle pour accompagner l'expérience de la création en contexte d'une situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA)*.

CHAPITRE 2 LES PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES

Voyant la nécessité de développement d'une compétence relationnelle directement liée à l'accompagnement de l'expérience sensible de la création, considérant également le problème de recherche qui consiste à comprendre comment se former à cette dynamique relationnelle – appelée ici un *dialogue é actif* –, la présente recherche s'appuiera, sur le plan théorique, sur le modèle de l'*énaction* en tant que *dynamique relationnelle* -, *corporelle*, *cognitive*, *émotionnelle* et *située* développée par Francisco J. Varela. Dans ce chapitre, afin de comprendre les ancrages théoriques du *dialogue é actif*, il est question de s'intéresser plus en détail aux concepts liés à l'*énaction* que nous avons retenus, soit le couplage relationnel entre corps-cognition-émotion et situation (environnement). Il sera présenté les concepts de cognition incarnée, de corps-en-action, d'altérité de la rencontre et d'émergence de sens, pour terminer sur les objectifs de cette étude.

2.1 L'énaction : une cognition incarnée (savoirs incarnés)

Le neurobiologiste chilien, Francisco J. Varela, prend une place importante dans les sciences de la cognition de par ses travaux autour de l'*énaction*. Au milieu des années 1980, il propose d'ancrer davantage la conception de la cognition dans les sciences du vivant et les sciences de la vie. En mettant au cœur de ses écrits la biologie du vivant d'un point de vue cellulaire, le fonctionnement cognitif du vivant est décrit comme une boucle entre la perception et l'action (Varela, 1988; 2017). Cette circularité entre perception et action se positionne contre l'idée d'un être ou d'un monde figé et met plutôt de l'avant une interrelation entre soi et l'environnement : « En agissant,

l'être crée le monde perçu et, en boucle, ce qu'il perçoit guide ses actions ultérieures » (Renault, 2020, p. 145). De là, ce monde perçu ne peut être séparé de celui qui le perçoit, de son expérience.

Le terme éaction nous vient du verbe anglais *to enact*, se référant à l'action de *susciter, faire advenir, faire émerger*. Le terme *éaction* « souligne la conviction croissante selon laquelle la cognition [...] est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et coll., 1993, p. 35). Autrement dit, c'est l'interrelation du corps, de ses précédentes expériences, de son action et de son environnement qui construit une représentation du monde subjective selon chaque personne (Coste, 2003). Dans l'ouvrage *L'inscription corporelle de l'esprit* de Francisco Varela, d'Evan Thompson et d'Eleanor Rosch, l'éaction se comprend comme l'interaction du vivant incarné (*embodied action*) avec son environnement, un être vivant en action dans une expérience de ses perceptions, et ce, située dans un contexte (Varela et al., 1993 ; Depraz, 2006 ; Carava, 2018) :

Let us explain what we mean by this phrase *embodied action*. By using the term *embodied* we mean to highlight two points: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological, and cultural context. By using the term *action* we mean to emphasize once again that sensory and motor processes, perception and action, are fundamentally inseparable in lived cognition. (Varela et al., 1993, p. 173)

Connaître, selon Varela, c'est se créer et créer le monde ; c'est un processus dynamique dans l'interrelation de soi et du monde dans et par sa perception et son action. C'est pourquoi il est davantage question d'intelligence incarnée (Varela, 1988; 2017; Varela et al., 1993) : l'éaction met en lumière une vision de la cognition davantage ancrée

dans *l'action* située, et ce, dans un monde construit par les perceptions de la personne. Dans une perspective énative, la cognition est donc la mise en action du corps dans son environnement où il y a un processus de création de sens (*sens-making*) : une émergence du monde par l'interaction de soi et de son environnement ; une boucle d'expérience interactive combinant perceptions et création de sens dans l'action (Varela et al., 1993; 2017; Di Paolo & Thompson, 2014 ; Carava, 2018).

Au regard du dialogue énatif, la question de l'éaction se pose : en quoi ce dialogue dans l'expérience de création est-il énatif et comment s'ancre-t-il dans les travaux de F. Varela ? Afin de définir le dialogue énatif au sein de l'expérience de création, trois concepts ont été retenus. En premier lieu, la question du corps est au centre de l'éaction ; le dialogue énatif sera alors abordé par rapport à son caractère incarné par le *corps-en-action*. En deuxième lieu, l'éaction implique une boucle entre soi et le monde où la personne est au centre de sa propre construction, tout en étant en permanente relation avec les autres. La place de l'autre, également au centre du dialogue énatif, sera questionnée afin de positionner ce dialogue énatif en ce qui a trait à *l'altérité de la rencontre*. En dernier lieu, l'éaction repose sur le processus de création de sens où la personne fait émerger par l'action le sens de l'expérience en train d'être vécue : la définition du dialogue énatif se conclura ainsi par la présence d'*émergence de sens* à travers l'expérience de création.

2.1.1 Le dialogue éenactif : le corps-en-action

L'éenaction met en exergue le caractère incarné de la cognition. Le corps est celui qui perçoit ainsi que celui qui agit ; sa pensée n'est pas détachée du corps qui l'habite :

L'esprit vit, agit, pense, s'émeut, apprend et se développe à travers le corps et son ancrage au monde. Pas de séparation entre le corps et l'esprit. Pas de séparation, non plus, entre le corps et le monde. L'esprit ne sied pas seulement une partie du corps, notamment dans le cerveau. Il se ramifie dans tout le corps, il est incarné. (Masciotra, 2022, p. 20)

Au sens de l'éenaction, réfléchir, apprendre, comprendre sont des procédés mentaux ancrés dans le corps. Je pense avec mon corps, j'apprends par mon corps et je comprends dans mon corps (Varela, 1988; 2017; Varela et al., 1993). L'éenaction, dans sa boucle perception-action, met de l'avant la place de l'agir dans le vivant : une pensée, même si le corps est immobile, est une action incarnée dans un corps pensant (Varela, 1988; 2017; Varela et al., 1993). Le corps en création est donc, lui aussi, au centre de la relation entre soi et le monde ; il est celui permettant l'interrelation entre ce qui est intérieur à la personne et ce qui lui est extérieur (Després, 1998 ; Morais, 2016). Un corps sensible, un corps perceptif, un corps expressif : un corps-en-action. C'est *dans* et *par* l'action que le corps se module à son environnement. Ainsi, c'est par le corps-en-action que l'on vit les transformations de notre médium et que l'on accueille l'expérience sensible du processus de création :

Le corps regarde le monde et module sa forme aux formes du monde. Là, le corps se rend sensible, non pas seulement aux forces invisibles du monde (gravité, pressions tactiles), mais aussi aux forces visibles (objets, corps, formes). [...] La sensibilité kinesthésique intérieure échange avec l'extérieur, et le corps accentue autant ses capacités d'être sculpteur que d'être sculpté. (Després, 1998, p. 49)

L'échange entre les sensations intérieures et extérieures du corps-en-action rejoint ce que Dewey (1934/2010) explique dans les phases de « l'agir » et de « l'éprouver » :

entre autres l'existence du passage de l'action au recul, du geste incarné au regard critique, du faire au recevoir pendant la création et l'articulation de la conscientisation.

Le tableau qui suit explique la dynamique exprimée par la théorie de John Dewey :

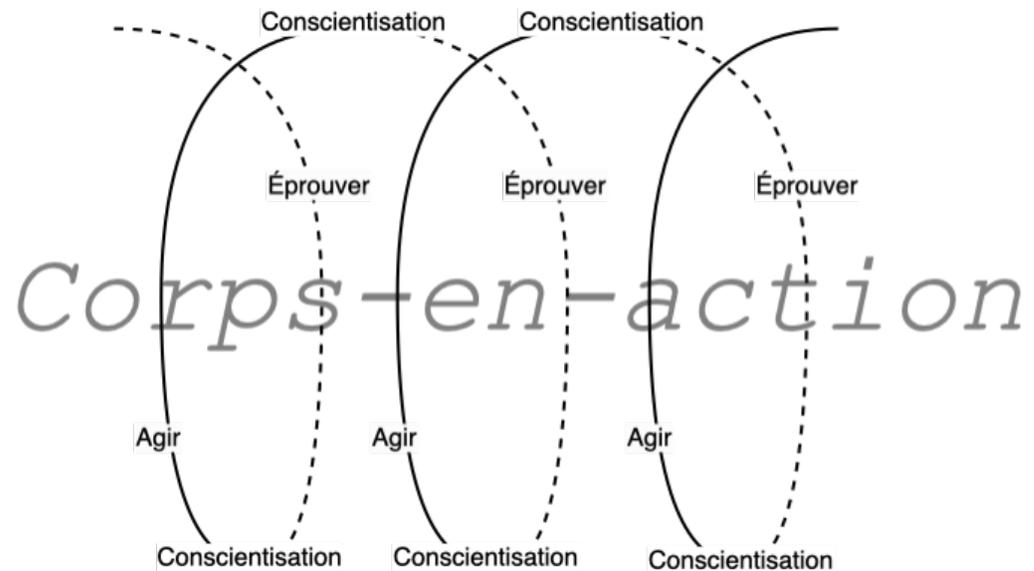


Figure 1 : Dynamique établie selon les concepts de John Dewey (1934/2010)

Le dialogue éactif se situe dans les moments de suspension de l'action de création qui lie l'agir et l'éprouver (Dewey, 1934/2010). Cette suspension ne signifie pas un arrêt : ces moments de retour à soi, de réflexions et de recherches sont eux aussi des actions faisant partie de l'expérience de création. Les dialogues éactifs semblent invisibles, mais sont incarnés : ils sont des actions se vivant dans et par le corps. Ce corps-en-action en dialogue éactif, au sens de l'éaction, est propre à la personne qui vit cette expérience :

[Le corps] est habité d'expériences, traversé par son histoire, il porte avec lui sa mémoire biographique. Il a un rapport à son propre corps, le corps du je ; un rapport aux autres, une relationnalité ; de même il a une spatialité et une temporalité formative. (Morais, 2016, p. 2)

Ainsi, le dialogue énonctif comprend, dans sa définition, un état de corps-en-action en expérience relationnelle qui prend en sa chair sa mémoire, son histoire, ses actions, ses ressentis et ses perceptions. Ce corps vécu dans l'action fait du dialogue énonctif le lieu d'une écoute active de soi et de son environnement. Il est une recherche de présence sensible naît du besoin de tisser les liens entre l'agir et l'éprouver de l'expérience de création. Cette présence amène à questionner la place de l'altérité dans le dialogue énonctif, car on ne crée jamais vraiment seul.

2.1.2 Le dialogue énonctif : l'altérité de la rencontre

Dans une compréhension phénoménologique de l'Autre, le dialogue énonctif est une dynamique dialogique (Freire, 1974, 2003 ; Neelands, 2009 ; Chaîné, 2016) qui amène à questionner l'aspect de la *rencontre* avec autrui. L'autrui, selon F. J. Varela, fait partie de ce qui est extérieur à soi, du monde qui nous entoure. L'être humain perçoit son environnement, dont font partie les autres, et il interagit avec ceux-ci dans une dynamique corporelle (Varela, 1988; 2017; Varela et al., 1993 ; Maturana & Varela, 1987). L'altérité est le lieu de naissance de tout dialogue : elle noue des êtres au monde, dans un temps et dans un lieu donné, où chacun se co-construit et se déploie librement dans une ouverture autopoïétique (Caelen & Xuereb, 2017). Le caractère *autopoïétique* de l'être vivant se comprend comme la considération des systèmes vivants comme se construisant eux-mêmes de façon continue et en interaction avec leur environnement (Varela, 2017). Dans le même sens, le dialogue se comprend comme une « forme de vie » autopoïétique, c'est-à-dire qu'il se construit de lui-même et qu'il se poursuit et se forme en interrelation avec l'autre, l'environnement et le contexte (Caelen & Xuereb, 2017). Dans un article publié en 2017, les chercheurs Jean Caelen

et Anne Xuereb retracent les différentes théories entourant le dialogue, au sens de la phénoménologie, et proposent de mettre en évidence les liens inhérents entre l'altérité, le dialogue et l'énaction. Le rapport entre l'altérité et le dialogue est alors décrit comme éenactif en soi :

Aucun ne précède l'autre [l'altérité et le dialogue] mais chacun résulte d'une émergence réciproque dès que les conditions de cette émergence sont réalisées. Le dialogue est une « mise en condition » autopoïétique de formes d'interaction qui s'entrelacent. L'autopoïèse est le moteur propre du dialogue qui fonctionne dès lors comme une « forme de vie » dans le cadre formé par sa propre clôture opérationnelle. Le dialogue définit ses propres buts et sa propre finalité qui maintient les acteurs-auteurs dans une forme de vie. (Caelen & Xuereb, 2017, p. 2)

Au sens de la phénoménologie, l'altérité peut être comprise comme la conscience du « je » à travers l'expérience de percevoir l'autre : une réciprocité dans l'expérience de l'altérité. L'altérité se situerait dans la réciprocité corporelle, puisque c'est en se voyant dans l'autre qu'une compréhension mutuelle augure et qu'il y a rencontre (Husserl, 1950/1971 ; Caelen & Xuereb, 2017). Son noyau, pour la phénoménologie, serait dans la corporéité : dans le partage d'une même expérience, l'altérité deviendrait le lieu d'émergence par une rencontre jumelant des perceptions de soi et du monde communes (Merleau-Ponty, 2010 ;1945/2010a; 1964/2010b; 1964/2010c; Caelen & Xuereb, 2017). La rencontre de l'altérité est dans le dialogue même, puisqu'il s'agit d'entrer en relation avec un autre que soi et vivre un réel échange entre soi et le monde (Varela, 2017). Le dialogue phénoménologique conceptualisé par Martin Buber fait suite à cette idée d'une rencontre éenactive et décrit bien également les fondements relationnels du dialogue éenactif dans l'expérience de création.

Martin Buber est un philosophe et un pédagogue israélien et autrichien proposant une approche du dialogue phénoménologique résonnant avec l'énaction. Dans son livre

La vie en dialogue, publié en 1959, son texte *Je et Tu – Dialogue* décrit les fondements d'un dialogue tenant compte du corps vécu et de l'altérité au sens phénoménologique. Deux types de relation sont mis de l'avant : la relation *Je-Tu*, qualifiant une rencontre dialogale qui atteint l'autre dans sa subjectivité, et la relation *Je-Cela* qui correspond à une rencontre avec l'Objet (Buber, 1959; 2016). Le dialogue serait le lieu d'une rencontre qui relève davantage d'une attitude, d'une manière d'être au monde et avec l'Autre (Buber, 1959; 2016). Le dialogue, selon Buber, c'est *se tourner vers autrui* : de reconnaître l'existence de l'autre et d'aller à sa rencontre. Pouvant être faite en silence, la présence sensible de l'Autre peut être le lieu d'une relation au sens de la rencontre de Buber (Buber, 1959). La relation Je-tu est ainsi développée comme une rencontre expérientielle de l'Autre dans une empathie corporelle et une réciprocité vécue :

Le domaine de l'interhumain s'étend, cela va sans dire, bien au-delà de celui de la sympathie. [...] Que de deux êtres humains, chacun éprouve la rencontre de l'autre comme la rencontre de cet autre, précisément, de cet autre bien déterminé ; que chacun d'eux ressent la présence de l'autre de cette même manière et se conduise en conséquence à son égard, considérant l'autre non point comme son objet, mais comme partenaire dans une circonstance de la vie. (Buber, 1959, p. 203)

Au sens de l'énaction, la rencontre dialogique phénoménologique de Buber fait état de son caractère autopoïétique par ses boucles d'expériences interactives entre soi et le monde, entre soi et l'Autre. En effet, ce dialogue rejoint la pensée de Varela : « l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela, 1988, p. 115).

Quant au dialogue éactif, il se définit comme une rencontre dialogale où *on se tourne vers autrui*, au sens du dialogue phénoménologique de Buber, où il y a réciprocité des corps et où il y a l'expérience d'une interrelation entre soi et le monde.

À la manière d'un besoin de présence de l'Autre, cette personne ou cette œuvre qui n'est pas soi, afin qu'il s'opère une transformation en soi, le dialogue éactif est l'action d'être en relation avec le monde par et dans le dialogue. Le dialogue éactif est une boucle *autopoïétique* où la personne en création cherche à faire la rencontre d'autrui, de ce qui l'entoure et de lui-même : d'y être sensible afin de se situer vis-à-vis de sa création et de faire émerger du sens de son expérience.

2.1.3 Le dialogue éactif : l'émergence de sens

*Sur ce passé nous sommes appuyés, sur cet avenir nous sommes penchés ;
s'appuyer et se pencher ainsi est le propre d'un être conscient.
Disons donc, si vous voulez, que la conscience est un trait d'union
entre ce qui a été et ce qui sera, un pont jeté entre le passé et l'avenir.*

(Bergson, 1919/2003, p.10)

En 2003, Natalie Depraz, Francisco J. Varela et Pierre Vermersch ont publié un livre sous le titre *On Becoming Aware. A Pragmatics of Experiencing*. Sa version française, *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*, parue quant à elle en 2011. Leur travail portait sur « les sources et les moyens adéquats à une approche méthodique de la conscience, entendue comme une praxis d'exploration de l'expérience subjective » (Depraz et al., 2011, p. 13). Il propose alors, d'entrée de jeu, de se pencher sur ce qu'implique de prendre conscience chez la personne. L'enjeu du *devenir conscient* est donc présenté comme une activité humaine à caractère expérientiel :

Elle comprend toutes les dimensions quotidiennes de la vie humaine (la perception, le mouvement, le souvenir, l'imagination, les interactions journalières et la communication sociale), [...] tout autant que les manifestations plus prégnantes de la vie psychique (le rêve, des émotions intenses, des tensions sociales, des états de conscience altérés). (Depraz et al., 2011, p. 14)

Du point de vue éactif, *devenir conscient* implique le corps-en-action incarné dans l'expérience du rapport entre le soi et le monde ; un entrelacement réflexif entre ce qui est intérieur et extérieur à l'être vivant.

Dans *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty (1945), prendre conscience, c'est le déploiement d'une conscience *pré-réfléchie* de la personne par l'aptitude réflexive (Merleau-Ponty, 1945/2010a). Claire Petitmengin propose, dans son article *Le dedans et le dehors : une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle* (2011), une définition éclairante de cette notion du *pré-réfléchi* :

Par expérience « pré-réfléchie », j'entends la part de notre expérience qui est vécue sans être reconnue, sans être immédiatement accessible à la conscience et à la description verbale. C'est la dimension de notre expérience qui est ordinairement obliérée par l'absorption de notre attention dans le contenu, l'objet de notre activité. [...] Lorsque je lis un roman, l'absorption de mon attention dans l'histoire, occulte la conscience de mon activité de lecture – par exemple les mouvements de mes yeux, les mots prononcés silencieusement, la succession rapide d'images internes, les émotions légères qui accompagnent cette activité. (Petitmengin, 2011, p. 107)

Cela signifie que le corps vit des expériences à l'extérieur de ce sur quoi notre attention est portée (Petitmengin, 2011). Prendre conscience, c'est porter son attention réflexive sur ce que la conscience sait que nous ne savons pas encore. Aussi appelé une donation, le *faire apparaître* prend la forme d'une émergence de sens : ce qui apparaît à la conscience ne s'inscrit dans celle-ci que si elle fait sens avec ce que l'être est. Dans une compréhension de la cognition incarnée, l'émergence de sens est un processus de création de sens (*sens-making*) (Depraz et al., 2011 ; Varela et al., 1993 ; Di Paolo & Thompson, 2014 ; Carava, 2018). Ce processus de création de sens fait écho au caractère autopoïétique du vivant : au centre de l'émergence est la personne, dans son corps-en-action, créant du sens selon qui il est (Varela, 1988; 2017; Varela et al., 1993 ;

Maturana & Varela, 1987). Prendre conscience devient alors une émergence de sens se vivant comme une expérience à la première personne (Husserl, 1950/1971 ; Merleau-Ponty, 1945/2010a; Vermersch, 2000; 2012; Depraz et al., 2011), et ce, *dans et par* la boucle entre soi et le monde, ainsi que par la boucle perception et action (Varela et al., 1993). Dans un article de 2016, Nathalie Depraz introduit un angle intéressant s'arrimant à l'idée de *l'agir en train de se réaliser* développée par F. Varela : prendre conscience prendrait la forme de boucles où une dynamique liée à la surprise s'amorce à travers la praxis (Depraz, 2016 ; Varela et al., 1993). Ainsi, toujours dans un corps-en-action, faire émerger du sens au sens de l'énaction s'inscrit dans et par l'action.

Comment ce processus de l'esprit, de la conscience, prend-il place dans la pratique ? Henri Bergson, philosophe français ayant écrit *l'Essai sur les données immédiates de la conscience*, publié en 1888, discute de la conscience et de la mémoire, lors de la Conférence à l'Université de Birmingham en 1911, retranscrite par la suite dans son ouvrage *L'énergie spirituelle : essais et conférences* publié en 1919. Il fait état du besoin de l'esprit de se fixer à la matière sans quoi la pensée ne se conscientise pas :

Pour que la pensée devienne distincte, il faut bien qu'elle s'éparpille en mots : nous ne nous rendons bien compte de ce que nous avons dans l'esprit que lorsque nous avons pris une feuille de papier, et aligné les uns à côté des autres des termes qui s'entrepénétraient. Ainsi la matière distingue, sépare, résout en individualités et finalement en personnalités des tendances jadis confondues dans l'élan originel de la vie. (Bergson, 1919/2003, p.17)

Cela rejoint l'idée de Merleau-Ponty selon laquelle la parole est la pensée, c'est même elle qui la fait exister dans l'action de sa verbalisation (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1969/2010d). Pour la phénoménologie, l'émergence de sens s'appuie sur la possibilité de *faire apparaître* les vécus et de les décrire afin de les conscientiser (Mouchet, 2015).

Pierre Vermersch, psychologue et psychothérapeute, s'est penché sur la question de la verbalisation et de la conscience réfléchie, et a développé les techniques d'entretien d'explicitation en prenant comme cadre théorique les travaux phénoménologiques. Il écrit dans un article (2016) que « le seul moyen de connaître les actions internes est de demander à celui qui les a produites/vécues de nous les décrire. On peut en partie les deviner à partir des observables, les inférer, mais seule la personne qui l'a vécu peut l'attester » (Vermersch, 2016, p. 575). La mise en mots de sa subjectivité est au centre de son expérience est également le nœud de l'émergence de sens grâce à la pensée *en train de se dire* et à la manière dont l'autre a accès.

Le dialogue éactif comme dynamique relationnelle vécue dans l'expérience de création est une conscientisation de l'action permettant le tissage de liens entre *l'agir* et *l'éprouver* (Dewey, 1934/2010). La mise en mots, provoquée par la rencontre de l'Autre, permet de faire apparaître des consciences *pré-réfléchies* (Merleau-Ponty, 1945/2010a) liées à la création et de les réfléchir pour faire émerger le sens qu'elle peut avoir chez la personne en expérience de création. Au regard de l'éaction et de la phénoménologie, le dialogue éactif peut se comprendre comme une expérience d'émergence de sens dans une dynamique du corps-en-action mise en mots ; une nouvelle compréhension de soi, de l'autre et du monde par la présence attentive à *l'agir en train de se faire*, et une action réflexive d'émergence de sens pour la personne. Se former à accompagner l'autre, au sens d'aller à sa rencontre, c'est chercher à comprendre comment être présent de façon à respecter l'autre en création et comment vivre ces dialogues éactifs qui respectent ce que représente l'expérience de création.

2.2 Les objectifs de recherche

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les futurs enseignants des arts se forment au dialogue éactif comme dynamique relationnelle pour accompagner l'expérience de la création en contexte d'une situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA). De manière plus spécifique, pour mieux comprendre le caractère formatif de ce phénomène relationnel issu du couplage corps-cognition-émotion et situation j'ai l'intention de :

- Concevoir et conduire une situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA) qui met en jeu une démarche de création et intègre dans son accompagnement la dynamique relationnelle qu'est le dialogue éactif ;
- Explorer la dimension intime de l'expérience de création et de l'espace relationnel à travers laquelle les perceptions, les actions, les émotions et les connaissances interagissent avec soi, les autres, le monde et son œuvre par des retours réflexifs, des méthodes de verbalisation et d'entretiens d'explicitation auprès des participants ;
- Produire une compréhension profonde d'un phénomène sensible et incarné qui intègre des facteurs relationnels (corporels, cognitifs, émotionnels, situés) permettant de réfléchir aux conditions de formation à l'accompagnement de l'expérience de création au regard du dialogue éactif.

CHAPITRE 3 LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Comme introduit dans le précédent chapitre, le *dialogue éenactif* est une dynamique relationnelle qui s'appuie sur le paradigme de l'éenaction. L'objectif principal est d'enrichir les approches d'accompagnement de l'expérience de création chez les enseignants des arts. L'éenaction met en exergue l'importance du concept de « relation » au monde, aux autres et à soi-même en tant que perception, action, cognition et émotions. Dans un contexte de création, le dialogue éenactif est un espace réflexif où la conscience de la personne se retisse au corps-en-action et à l'intention de création par le biais d'un dialogue. Ce type de phénomène amène à situer cette recherche dans la famille des recherches qualitatives/interprétatives en éducation et de proposer une méthodologie cohérente à la problématique, c'est-à-dire de comprendre le phénomène de formation au *dialogue éenactif* dans un contexte d'expérience de création chez de futurs enseignants des arts.

Ce chapitre présentera les ancrages paradigmatiques et épistémologiques, soit l'éenactivisme, le pragmatisme et la phénoménologie pratique afin d'introduire les choix méthodologiques et la méthode de collecte de données. La recherche-action-formation qualitative, d'inspiration phénoménologique, s'intéresse à l'étude d'une expérience de création au regard du dialogue éenactif, afin de produire une compréhension profonde d'un phénomène sensible et incarné qui intègre des facteurs relationnels : corporels, cognitifs, émotionnels, situés.

3.1 Le paradigme de l'énaction

Le paradigme, dans les sciences humaines et sociales, est le cadre de référence introduisant les fondements de la représentation du monde dans lequel s'inscrit la recherche. Dans un article retraçant les origines et définitions de ce qu'est un paradigme en recherche, Gilles Willett cite le physicien et professeur en philosophie Thomas Samuel Kuhn, qui est à l'origine de la popularisation du terme *paradigme* :

«Le terme paradigme est utilisé dans deux sens différents. D'une part, il représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale. (Kuhn, 1972, p. 207, cité dans Willett, 1996, p. 3)

La représentation du monde décrite par un paradigme situe la recherche dans son essence, ses croyances et ses valeurs, mais également dans les conceptions de l'être humain et de la connaissance (Willett, 1996).

Le paradigme de l'énaction prend racine dans les recherches du neurobiologiste Francisco J. Varela d'il y a maintenant une quarantaine d'années. Dans une compréhension de l'être humain comme un organisme vivant, il est compris que l'être humain vit l'expérience d'être en constante interaction avec le monde, et ce, dans un corps incarné (Varela, 2017). C'est par ce corps, lieu de boucles entre perceptions et actions, entremêlant cognition et émotion, que des transformations surviennent chez l'être humain (Varela et al., 1993 ; Depraz, 2006 ; Varela, 2017 ; Carava, 2018). Cette recherche conçoit l'être humain, en s'appuyant sur ce paradigme de l'énaction, comme ayant la capacité d'*autopoïèse* – de s'autoproduire, de se construire par lui-même – de par la relation qu'il a avec le monde (Varela, 2017). Cela signifie que l'expérience dans l'énaction soulève la question de la connaissance : c'est au centre de ses interactions

avec le monde que l'être humain s'engage dans un processus de création de sens et ce qui émerge de cette relation à soi, aux autres et au monde se comprend davantage comme la production de savoirs d'expérience (Varela et al., 1993 ; Depraz, 2006 ; Varela, 2017 ; Carava, 2018).

Dans le cas de cette recherche, la perspective éactive imprègne la définition de ce qui est recherché au sein de l'expérience de création : le *dialogue éactif* se fait le lieu d'expérience de l'interaction du vivant, de l'environnement, des cultures, des actions et des corps. De plus, la visée formative de cette recherche se comprend en concordance avec l'éaction dans l'idée que l'expérience est vue comme une opportunité de vivre cette boucle interactive vivante s'inscrivant dans un processus de création de sens et donc de connaissances (Varela et al., 1993 ; Di Paolo & Thompson, 2014 ; Carava, 2018).

3.1.1 Le pragmatisme américain

Mouvement philosophique que l'on caractérise de « pluraliste », le pragmatisme américain est une école de pensée développée à la fin du 19^e siècle qui prend appui sur de nombreux auteurs comme C. S. Peirce, W. James, J. Dewey et G. H. Mead (Daval, 2001). Le terme *pragmatisme* a comme origine grecque *pragmatikos* signifiant « qui signifie « qui concerne l'action » (Larousse en ligne, s.d.), qui peut se comprendre comme une « doctrine qui prend pour critère de vérité le fait de fonctionner réellement, de réussir pratiquement » (Larousse en ligne, s.d.). En effet, tout comme son origine linguistique, cette théorie philosophique repose sur l'action et l'expérience et pose celles-ci en son centre (Varela et al., 1993 ; Depraz, 2006 ; Masciotra, 2008 ; Dewey, 1934/2010).

Chez les pragmatistes, afin de comprendre les phénomènes, l'action est l'élément central : c'est à travers l'action, la pratique et les manipulations que les objets prennent sens (Carava, 2018). Il s'agit d'un point de vue orienté vers l'action, où s'engager dans l'expérience, c'est être à la recherche de sens pratique *dans* et *par* la pratique :

En effet, Pierce parle de la cognition en termes pragmatiques (c'est-à-dire qu'il interprète la pensée comme une forme d'action), il conçoit le sens comme quelque chose que nous mettons en pratique (c'est-à-dire comme quelque chose que nous agissons dans l'engagement pragmatique avec les objets du monde (le sens d'un objet consiste dans ses possibilités pratiques) et il décrit les caractéristiques perceptives des objets en termes d'invitations à agir. (Carava, 2018, p. n.d.)

En d'autres mots, la philosophie pragmatiste amène l'idée que c'est dans la pratique qu'il y a création de sens de notre monde, de l'autre et de soi (Varela, 1993 ; Depraz, 2006 ; Masciotra, 2008 ; Dewey, 1934/2010 ; Trocmé-Fabre, 1994). Cette idée de la cognition nous amène à faire un parallèle avec l'éducation et la façon dont est perçue la question de la formation : le sens d'une idée se révèle dans sa mise en acte ; la conscientisation est ainsi intrinsèquement liée à l'expérience.

Chez les pragmatistes, l'éducation est fondée sur l'expérience. John Dewey, psychologue et philosophe américain important dans le développement de cette école de pensée, publie en 1938 un livre nommé *Experience and Education*. Il y développe sa philosophie éducative prenant les fondements philosophiques du pragmatisme comme points d'ancrage épistémologique, c'est-à-dire que l'expérience est le lieu de formation et que c'est dans l'action, la pratique, qu'il est possible d'apprendre : « La philosophie de l'éducation de Dewey est fondée, on le voit, sur une conviction que partagent tous les philosophes pragmatistes, et qui consiste à considérer l'idée comme l'instrument par lequel se construisent les faits » (Daval, 2001, p. 646). Il s'agit, dès lors, de faire vivre l'idée dans l'action afin de comprendre par son expérience. Les

prises de conscience de sa réalité et du contexte dans lequel la personne vit permettent ainsi d'en tirer de nouveaux savoirs d'expérience. La question de l'expérience de création, qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, est abordée dans le livre *L'art comme expérience*, paru en 1934. Par sa dynamique de *l'agir* et de *l'éprouver* (Dewey, 1934/2010), l'expérience de création serait le lieu d'expériences riches, sensibles et formatives au sens qu'elle a dans ses écrits sur l'éducation.

Cette recherche se penche donc sur l'expérience de création comme possible espace de formation au dialogue éactif. En effet, ce dialogue, *dans* et *par* la pratique de l'art, pourrait être réfléchi sur le plan de la pratique et sur celui de la posture enseignante : des émergences liant les deux pratiques professionnelles, celle d'artiste et celle de pédagogue, pourraient se produire.

3.1.2 L'approche phénoménologique

Le terme *méthode* emprunte au grec, *methodos*, « formé de *metà* et *hodòs* “ route, voie”, “direction qui mène au but”» (Rey & Le Robert, 2006, p.2219). La méthodologie en recherche peut se comprendre comme « un ensemble de points de vue et de perspectives sur la recherche » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 142) qui est le point d'ancrage d'une cohérence épistémologique, scientifique et méthodique dans les décisions concernant la recherche.

En recherche, « [la] phénoménologie signifie “science des phénomènes”, c'est-à-dire l'étude systématique de tout ce qui se présente à la conscience, exactement comme cela se présente » (Giorgi, 1997, p. 342). Autrement dit, ce type de recherche propose de se pencher sur un phénomène à caractère subjectif et de tenter de comprendre ce phénomène en le décrivant. L'approche scientifique de la

phénoménologie « s'intéresse à la production de sens plutôt qu'à la production d'un savoir explicatif » (Gaudet & Robert, 2018).

3.1.3 Les fondements de la phénoménologie

En 1900, Edmund Husserl publie *Recherches logiques* et y propose les prémisses de la phénoménologie, qu'il continuera de développer dans ses publications suivantes. Ce philosophe allemand a élaboré une méthodologie permettant de s'intéresser à l'expérience subjective qui appartient au « monde vécu » de l'être humain (Gaudet & Robert, 2018). Selon Husserl, les phénomènes humains nécessitent une méthodologie conséquente qui tient en compte la nature de ce qui est recherché, soit l'expérience du « monde vécu » et des perceptions de l'être humain (Gaudet & Robert, 2018). Ce « monde vécu » est, pour le phénoménologue, le monde perçu par les yeux de la personne au centre de l'expérience du phénomène (Husserl, 1950/1971 ; Merleau-Ponty, 1969 ;1945/2010a; 1964/2010b; Gaudet & Robert, 2018). Ainsi, la recherche phénoménologique s'intéresse aux phénomènes n'étant pas nécessairement dans le monde physique et ce que l'on qualifie d'« observable ». L'approche phénoménologique permet de prendre en considération la conscience qu'a une personne de son expérience et de s'intéresser aux éléments liés à l'intuition et à la réflexion (Giorgi, 1997) ; « sa raison d'être est de proposer et de mettre en œuvre des méthodes sensibles à la nature subjective des réalités humaines » (Gaudet & Robert, 2018, p. 44).

Ainsi, l'objet de l'étude phénoménologique se situe au cœur de l'expérience humaine, c'est-à-dire l'expérience vécue par une personne avec tout ce qu'elle est (Morais, 2013). L'enjeu de cette recherche, tout comme celui de la phénoménologie,

« vise moins de rendre compte des faits propres à une expérience, que de rendre intelligible la manière d'être au monde des sujets qui vivent une expérience » (Morais, 2013, p.499). Il s'agit dès lors d'être à la recherche du vécu, à la recherche des consciences à travers lesquelles le monde est : de tenter de comprendre comment le futur enseignant des arts vit le dialogue éactif dans son expérience de création et comment il se forme avec ce qui émerge de cette expérience.

3.2 La méthode de recherche-action-formation

Sous le paradigme d'éactivisme, la présente recherche prend la forme d'une recherche-action-formation d'inspiration phénoménologique. D'une part, cette recherche considère la primauté de l'expérience vécue à travers l'action comme étant le lieu d'une formation par la création de sens (Husserl, 1950/1971 ; Merleau-Ponty, 1945/2010a). D'autre part, cette perspective formatrice que prend cette recherche tient compte de la boucle de l'expérience interactive entre soi et l'environnement dans sa structure (Varela et al., 1993).

S'inscrivant dans la grande famille de la recherche participative, la recherche-action s'enracine dans la philosophie pragmatiste de John Dewey, où l'action devient le lieu des apprentissages (Anadón, 2007). Ce type de recherche a été développé par Kurt Lewin dans les années 1940. La méthode met en son centre la valeur de l'expérience et son caractère formateur dans sa philosophie. La recherche-action vise à « s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où des praticiens-chercheurs collaborent à la transformation d'une ou de plusieurs situations pédagogiques dans lesquelles ils sont impliqués »

(Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 240). En effet, la recherche-action se veut une démarche visant la production de connaissances *dans* l'action et *par* l'action ayant des visées formatrices et transformatrices. Elle se comprend comme l'élaboration d'une stratégie où il y a la possibilité de changement chez la personne en action sous la forme d'une résolution de problèmes (Lavoie et al., 1996 ; Charlier, 2005; Karsenti & Savoie-Zajc, 2001 ;2018; Morrissette, 2013).

La recherche-action-formation, quant à elle, est une extension de la recherche-action où la portée de l'action et la visée de la recherche se précisent par la conception d'un dispositif formateur. Ce dispositif peut prendre la forme de groupes de développement (Payette & Champagne, 1997), de communautés de pratique en réseau (Laferrrière, 2005) ou encore de groupes d'analyse collective des pratiques (Perrenoud, 2012). Leur caractère innovant et axé sur leur partenariat propose un recentrement sur les praticiens :

Ces différents dispositifs de formation innovent du fait qu'ils proposent de placer le praticien dans des activités d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. Dans ce sens, le praticien devient l'acteur clé de sa propre formation continue. Ces trois dispositifs permettent ainsi de faire le lien entre la recherche, l'action et la formation. (L'Hostie et al., 2013, p.68)

C'est dans cette même relation entre la recherche, l'action et la formation que Pierre Paillé (1994) définit la recherche-action-formation par les trois volets composant le terme de cette méthode de recherche : d'abord, le terme *recherche* en appelle à la démarche scientifique où il y a l'étude d'un phénomène ou d'une réalité avec la forme et la rigueur que demande la recherche scientifique ; puis, le terme *action* se joint comme un élément moteur et cohésif au sein d'une démarche où l'action est centrale dans la structure de la recherche autant que dans sa portée formatrice ; et, finalement, le terme *formation* met de l'avant l'aspect réflexif de la démarche par la création d'un

espace qui permet d'examiner sa pratique à même une action formatrice et où changements, transformations et codéveloppement de représentations et de pratiques sont recherchés par les participants (Paillé, 1994).

Dans l'optique où nous cherchons à comprendre la formation, en contexte de codéveloppement, du dialogue éactif dans la pratique enseignante des futurs artistes-pédagogues, cette recherche se veut collaborative. En effet, cette recherche ayant des visées formatives et se situant dans le paradigme de l'éaction, les apprentissages et le développement de savoirs d'expérience se construisent en situation de manière individuelle et collective. Le développement de liens entre la pratique artistique et la pratique enseignante implique un engagement chez la personne en formation et c'est pourquoi les participants prendront un rôle de collaborateurs pendant le déroulement de la recherche-action-formation. Le dispositif proposé emprunte les codes du groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997). Cette approche de formation s'appuie sur la mise en place d'une communauté d'apprentissages qui construit une compréhension de certains aspects de sa profession grâce au partage de savoirs d'expérience et au principe de codéveloppement (Payette & Champagne, 1997).

3.2.1 Le devis de recherche

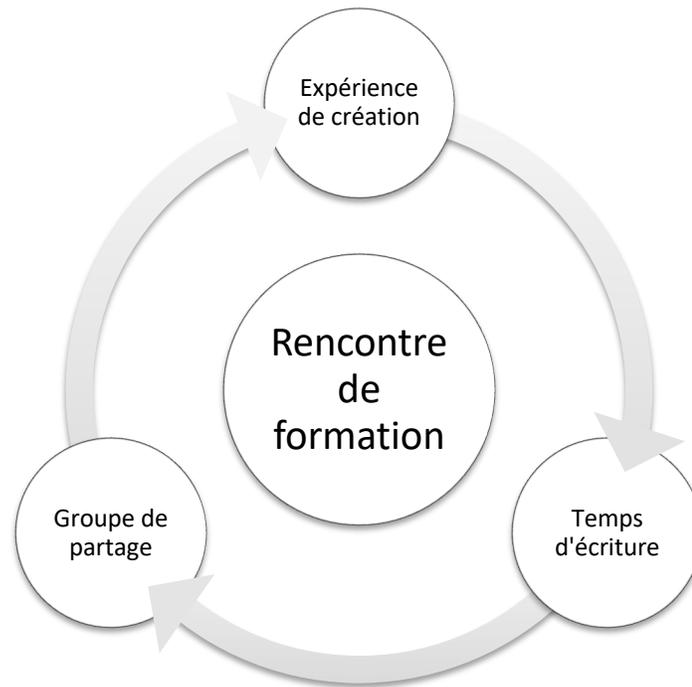


Figure 2 : Dynamique de la collecte de données

Le tableau qui précède illustre la collecte de données, qui prendra la forme de quatre rencontres qui se déplieront en trois temps, soit une *expérience de création*, un *temps d'écriture* et un *groupe de partage*. Chaque rencontre aura une durée de 2 h 45. La structure des rencontres se comprend comme une dynamique entre l'action et la formation où l'expérience se veut formatrice, prenant comme appui l'idée de la réflexion en action et sur l'action (Schön, 1994), et du codéveloppement comme lieu d'apprentissage (Payette & Champagne, 1997).

L'expérience de création. Il sera proposé aux participants de vivre une expérience de création qui s'inspire du modèle de situation-problème d'apprentissage (Dewey, 1934/2010 ; Meirieu,1990), différentes formes de dialogues énonciatifs seront vécues en action.

Le temps d'écriture. Les participants seront invités à décrire l'expérience de création sous la forme d'une autoexplicitation (Vermersch, 2012). Ils seront amenés à expliciter l'action vécue pendant la création, et particulièrement l'expérience subjective liée aux dialogues éactifs.

Le groupe de discussion. Les participants se regroupent afin de partager et d'échanger sur les différentes expériences du dialogue éactif, sur les conditions de mise en action en tant que futurs artistes-pédagogues et sur les gestes professionnels pouvant émerger de l'action vécue. Cette discussion de groupe prendra la forme de pratiques réflexives (Schön, 1994) afin de mettre en exergue la réflexion dans et sur l'action en s'appuyant sur le modèle de Kolb (1984).

Dans une perspective de codéveloppement, les participants chercheront à partager sur leurs expériences respectives liées au dialogue éactif vécues lors de l'expérience de création et à faire émerger ce que cela peut signifier pour leur propre pratique enseignante. Les rencontres se concluront sur les perspectives de continuation lors d'une prochaine rencontre. À la suite des quatre rencontres de formation, les participants seront invités individuellement à un entretien d'explicitation (Vermersch, 2012) avec la chercheuse afin que soit recueillie la description d'un moment de la situation d'enseignement où le dialogue éactif a pris place dans leur pratique enseignante. Le participant sera invité à réfléchir sur la manière dont les gestes pédagogiques dégagés dans et par l'action s'inscrivent ou non dans cette dernière.

3.2.2 Les participants de la recherche

En ce qui concerne la sélection des participants, puisque cette recherche-action-formation cherche à comprendre la formation au dialogue éactif en contexte

d'expérience de création, la recherche tend vers une collaboration auprès de futurs artistes-pédagogues. En effet, il est question d'étudier un groupe à caractère homogène, c'est-à-dire « un milieu organisé par le même ensemble de rapports sociostructurels » (Bertaux, 1980, p. 205). C'est pourquoi l'échantillon par homogénéisation sera donc préconisé dans le but de se rapprocher de la réalité des personnes vivant le phénomène à l'étude : les futurs artistes-pédagogues au sein d'un même établissement universitaire (Pires, 1997). Ainsi, les participants recherchés doivent être des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts de l'Université du Québec à Chicoutimi. Six à huit participants seront recherchés afin d'obtenir une saturation des données, d'assurer la scientificité de l'analyse de la recherche et d'avoir une marge de manœuvre dans l'éventualité où des participants souhaiteraient se retirer pendant la collecte de données.

Critères d'inclusion :

- Avoir 18 ans et plus
- Être inscrit au baccalauréat en enseignement des arts à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

3.2.3 Les outils de collecte de données

Les données de cette recherche seront qualitatives considérant l'objet de la recherche et l'objectif qui est de comprendre la formation au dialogue énonctif comme dynamique relationnelle pour l'accompagnement de l'expérience de création chez les futurs enseignants des arts. Les outils de collecte de données sélectionnés devront ainsi répondre aux besoins des objectifs spécifiques de cette recherche.

L'autoexplicitation de l'action est une méthode de verbalisation visant à déplier le vécu par la description de l'action : sous la forme d'une écriture descriptive, elle est le

lieu d'une verbalisation (Vermersch, 2012). La description du vécu sensoriel, spatial, relationnel et formatif d'une expérience se comprend, selon la psychophénoménologie ou la microphénoménologie, comme un moyen de faire émerger le sens de sa présence au monde : « L'acte d'écrire fait naître le sens au moment même où le geste de l'écriture se donne » (Depraz, 1999, p. 164). L'autoexplicitation sera un outil servant à faire expliciter le dialogue énonctif tel que vécu lors de l'expérience de création vécue chez les futurs artistes-pédagogues, ainsi que chez la chercheuse qui s'impliquera auprès des participants lors de leur création, après chaque expérience de création afin de faire émerger les gestes professionnels et des prises de conscience sur les liens entre les deux pratiques. Les écritures, à l'aide d'un document au soutien à l'autoexplicitation (*voir Annexe A*), seront collectées après chaque rencontre de formation.

Le groupe de partage. Lors des groupes de partage, les participants seront invités à échanger et à discuter sur le sujet de la recherche, soit le dialogue énonctif. Reprenant les contours méthodologiques de l'entretien de groupe focalisé de Leclerc et al. (2011), qui construit ce type de groupe de discussion en s'inspirant des travaux de Kitzinger (1994), de Kruger et Cassey (2000) et de Morgan (1997), la discussion de groupe utilisée dans cette recherche est une méthode de collecte de données qualitatives qui se caractérise par le rassemblement de personnes qui partagent un même type d'expérience dans une discussion autour d'un sujet précis. Dans un environnement propice à la conversation, ce groupe focalisé s'intéresse à la représentation de chaque réalité dans un esprit de codéveloppement, d'interactions et d'interinfluences (Leclerc et al., 2011). Habituellement accompagné d'un guide d'entretien spécifique aux besoins et aux spécificités de la recherche, le groupe de partage, dans ce cas-ci, prend comme appui la pratique réflexive (Schön, 1994) selon le modèle de Kolb (1984) (*voir*

Annexe B) afin de mettre en exergue la réflexion *sur* et *dans* l'action cohérence avec la pratique enseignante. Dans une perspective de codéveloppement, le groupe de discussion cherchera à partager les autoexplicitations des dialogues énonciatifs vécus lors de l'expérience de création afin de co-construire une conceptualisation abstraite (Kolb, 1984) des savoirs d'expérience. La discussion sera enregistrée et retranscrite.

L'entretien d'explicitation. À la suite des quatre rencontres où les participants auront été en expérience de création, ils seront invités individuellement à un entretien d'explicitation (Vermersch, 2012) avec la chercheuse afin de recueillir la description de deux moments dans l'expérience de création où le dialogue énonciatif a pris place dans leur pratique enseignante. Cet entretien guidé, et non dirigé, cherchera à faire revenir le souvenir d'un moment où le phénomène à l'étude a été vécu et à le décrire par rapport à l'expérience du corps, de l'espace et des autres pendant l'action :

Accéder à l'expérience humaine, c'est d'abord aller chercher la vérité de son incarnation, de sa nature et de son mode d'être dans l'agir, dans le faire, dans la pratique, plus que dans le discours ou la pensée. En effet, la pratique est le lieu d'une interaction du sujet et du monde et du sujet avec lui-même. C'est donc à travers ses pratiques qu'il est le plus à même de refléter spontanément le monde (Depraz et al., 2011, p. 224).

La chercheuse adoptera une posture de facilitatrice où elle posera des questions afin de demander des précisions, de ramener l'attention sur les existentiels vécus (Morais, 2012; 2016) pendant cette expérience et de déplier les passages dans la description qui pourraient être davantage explicités. (*voir Annexe C*).

Le journal du chercheur. Outil couramment utilisé dans les recherches-actions, le journal du chercheur aura la forme d'une pratique réflexive (Schön, 1994) ouvrant à la validité interne et externe du processus de la recherche (Baribeau, 2005). « Issu des approches narratives, dans la lignée des récits de vie ou de pratique, le journal de bord

est un instrument largement utilisé dans le développement professionnel (Chéné, 1995; Desgagné et al., 2001; Holly & McLoughlin, 1989; Huberman et al., 1997; Schön, 1994, Carter, J. et al. 1994) » (Baribeau, 2005, p. 108). Le journal de la chercheuse servira donc à consigner le processus par lequel cette recherche se transforme – considérant la nature dynamique de la méthode de la collecte –, à faire la description de situations pendant la collecte de données, à écrire les émergences liées à l’expérience du dispositif de collecte de données et à réfléchir en tenant compte de l’aspect éactif intrinsèquement lié à la présente recherche.

3.3 L'analyse en mode écriture

In the social sciences there is only interpretation.

Nothing speaks for itself.

(Denzin & Lincoln, 2018, p. 500)

Cette recherche qualitative/interprétative phénoménologique nous amène à nous positionner sur la question de l'interprétation. Pierre Paillé, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, se penche sur la question de l'interprétation dans l'un des chapitres de son livre *La méthodologie qualitative*. L'interprétation, dans le contexte d'une recherche de type qualitative/interprétative, peut se comprendre comme la création de liens et de sens :

[...] l'interprétation est une attribution de sens, le sens étant à son tour un contexte de compréhension, celle-ci venant à l'existence lorsque des liens entre les choses ou les événements deviennent visibles et/ou familiers, et/ou prévisibles, et/ou logiques, et/ou plausibles, et/ou fonctionnels. (Paillé, 2006, p. 100)

Interpréter est toutefois davantage complexe et relève d'une posture de chercheur conscient, de l'expérience même de l'interprétation, de la rigueur du processus d'analyse, de la sensibilité à l'émergence des liens, de l'engagement dans la démarche et de la cohérence avec l'ensemble de la recherche (Paillé, 2006). Dans le cas de cette recherche-action-formation, la compréhension se crée et se fait *par* et *dans* l'interprétation, elle « est autant un processus qu'un résultat, et le chercheur-interprète pense avec les situations analysées, leurs contingences, leurs logiques d'action » (Paillé, 2006, p. 106). Ainsi, considérant la nature des données, soit des récits d'expérience biographiques explicités à l'aide d'outils d'explicitation (Vermersch, 2012), en prenant appui sur le modèle de l'énaction comme cadre théorique et tenant

compte du caractère expérientiel de la formation tant pour la chercheuse que pour les participants, l'analyse en mode écriture sera privilégiée dans cette recherche.

L'analyse en mode écriture est une technique d'analyse mettant l'écriture au centre de la réflexion dans son exercice :

Dans l'analyse en mode écriture, au lieu de créer des entités analytiques, d'effectuer des codages ou de recourir à tout autre moyen de réduction ou d'étiquetage des données, l'analyste s'engage dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture à propos des phénomènes qu'il étudie, sans autre moyen technique, ce travail analytique tenant lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude. (Paillé, 2021, p. 222)

L'écriture n'est pas uniquement communication, consignation ou organisation, mais bien un *acte créateur* (Paillé, 2021). « Par elle, le sens tout à la fois se dépose et s'expose. L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens » (Paillé, 2021, p. 225). Au sens de la phénoménologie, Merleau-Ponty discourt sur la place du langage dans son ouvrage *La prose du monde* (1969) : le langage est lieu de conscientisation dans la sensibilité et dans le soin accordé à la recherche fine du choix des mots dans l'acte de l'écriture (Merleau-Ponty, 1969/2010d). Pour Natalie Depraz, philosophe française se spécialisant dans la phénoménologie comme pratique concrète, il y a dans l'acte d'écrire « une sorte d'*epochè* spontanée – d'ailleurs salutaire, pragmatiquement nécessaire – [qui] s'opère, de façon à permettre à l'acte de se déployer » (Depraz, 1999, p. 127). Comme une boucle éactive se synchronisant avec des moments d'émergence, cela fait de l'acte d'écrire une activité de prise de conscience pendant son action et, donc, un *acte réfléchissant* (Depraz et al., 2011). Par l'utilisation de l'écriture comme lieu d'émergence de sens, d'analyse et de réflexion, ce type d'analyse se caractérise par sa fluidité, sa flexibilité et son ouverture. L'écriture « permet d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude, d'emprunter

des voies d'interprétation incertaines, de poser et de résoudre des contradictions, bref, de faire écho à la complexité des situations et des événements » (Paillé, 2021, p. 226). Ainsi, en continuité avec l'écriture phénoménologique de Natalie Depraz, l'analyse explorera cette « écriture qui cherche à se lover dans les coins et les recoins de l'expérience des choses elles-mêmes » (Depraz, 1999, p. 168).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse en mode écriture commencera par la retranscription des données de recherche : les enregistrements audios des discussions de groupe et des entretiens d'explicitation. Ensuite, des lectures répétées du contenu permettront de s'imprégner, de prendre de la hauteur, d'écrire de premières compréhensions et de faire émerger des thèmes à travers ce travail de va-et-vient entre lecture et écriture. L'écriture, dans son développement et dans son exposition de la pensée, « se pose comme un discours signifiant par rapport à une volonté de faire surgir le sens, de donner à voir ce qui peut être vu, de débusquer le non-dit ou l'implicite, de rapprocher ou d'opposer des logiques, de retracer des lignes de force » (Paillé, 2021, p. 233). Les constats et les écritures se multiplieront et seront revisités : dans des réécritures sensibles et ouvertes aux divergences, aux imprévus et aux nouveaux liens, l'analyse s'approfondira et s'entendra dans le temps. Ainsi, la forme finale sera une proposition de compréhension du phénomène de la formation au dialogue éactif entrelaçant les expériences vécues des participants afin de s'approcher de l'intersubjectivité de l'expérience de ce phénomène.

3.3.1 Le déploiement de l'analyse en mode écriture

L'analyse en mode écriture se déroulera en quatre phases formant des boucles de relectures et de réécritures. À la suite des retranscriptions et de relectures de l'ensemble des données, une émergence des thèmes récurrents guidera les premières écritures. Défricher les textes, faire naître un vocabulaire rassemblant ce qui lie les dialogues énonciatifs vécus ; des mots clés apparaîtront comme première thématique permettant de retracer le chemin de formation parcouru.

La poétisation comme espace de recherche sémantique. La première étape de l'analyse prendra la forme de la poésie. Une recherche d'images, de textures et de formes poétiques sera l'espace des balbutiements d'une compréhension sensible des thématiques. Habité par le caractère vivant de l'être humain, de l'expérience de création et de la formation, la poétisation se placera en continuité à ce qu'évoque l'énonciation sur le plan sensible. Dans des aller-retour entre poésies et données des dialogues énonciatifs vécus par les participants, l'analyse en mode écriture glissera vers le récit de ces vécus.

La narration d'inspiration phénoménologique comme espace de recherche des vécus. La deuxième étape de l'analyse s'intéressera à collectionner les dialogues énonciatifs vécus par les participants et à les déplier par la narration : un processus se balançant entre la lecture et l'écriture cherchant à mettre en lumière les contours et les recoins de l'expérience décrite par les participants (Depraz, 1999). À partir des mots des participants, la narration entrelacera les perceptions corporelles, spatiales et relationnelles, et retracera la temporalité du moment de dialogue énonciatif explicité par les participants. Dans l'écriture de cette narration, une analyse interprétative naîtra dans l'acte de l'écriture et se cristallisera dans la rencontre avec les thématiques pressenties.

Chaque thématique sera liée à deux narrations de dialogue vécu et, par cette rencontre de deux moments similaires et différents à la fois, il naîtra des pistes d'interprétation et d'analyse. L'analyse se déplacera ensuite vers une formalisation par une autre forme d'écriture.

L'écriture en résonance avec présupposés théoriques comme espace de compréhension. Par une relecture des phases de poétisation et des narrations reliées aux thématiques spécifiques, l'analyse en mode écriture se poursuivra avec les auteurs de référence à la recherche, soit John Dewey (1934/2010) sur le plan de l'expérience, Francisco Varela (2017) en ce qui a trait à l'énaction et Merleau-Ponty (1945/2010a) vis-à-vis des ancrages phénoménologiques du phénomène à l'étude. C'est avec un vocabulaire poétique et les émergences liées aux narrations des dialogues énatifs vécus que l'écriture se poursuit en une synthèse cherchant la mise en lumière des caractéristiques du phénomène du dialogue énatif au sein de l'expérience de création.

La relecture et la réécriture finale comme espace de cohérence formative. Une fois l'écriture dépliée par nombre de réécritures, une relecture de la poétisation, des narrations et des écritures situées théoriquement seront effectuées pour conclure sur l'espace de formation mise en jeu. Afin d'assurer la cohérence formative de l'accompagnement à l'expérience de création, cette dernière relecture et réécriture servira à mettre en exergue la cohérence intrinsèque du déploiement de l'analyse en mode écriture et, ainsi, à colliger le chemin de formation, confirmant le fil conducteur de cette recherche dans ses différentes formes et approches allant vers la formativité humaine (Honoré, 1992).

CHAPITRE 4 LA DESCRIPTION CONTEXTUELLE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, la description contextuelle du déroulement méthodologique de la collecte de données sera présentée. Suivra ensuite le déploiement de l'analyse en mode écriture qui passera par la poétisation, la narration² et l'écriture en résonance avec les présupposés théoriques de l'énaction et de la phénoménologie. Les quatre thèmes ayant émergé de l'analyse en mode écriture seront présentés : chacun étant une spécificité recoupant les dialogues énatifs vécus, soit *l'intangibilité – habiter l'invisible* ; *l'écho – écouter les résonances* ; la *synchronicité – devenir présent* ; le *dévoilement – renaître dans ce qui était déjà là*. Ce chapitre se veut une mise en lumière du déploiement de l'analyse permettant de décrire et de comprendre le dialogue énatif comme dynamique relationnelle tel que vécu à travers l'expérience de création par les participantes et la chercheure.

4.1 La description contextuelle

Dans le but de contextualiser les données de recherche, la situation-problème d'enseignement-apprentissage en art proposée aux participantes sera exposée comme le prolongement aux présupposés théoriques et à la problématique de recherche. De plus, toujours dans l'objectif de mettre en lumière le contexte dans lequel s'est déroulé la recherche, une écriture descriptive du déroulement de la collecte de données, faite à partir du journal de la chercheure, mettra en relief les détails méthodologiques de la

² L'ensemble des prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participantes sauf pour celui de la chercheure, et ce, dans une intention de transparence et de rigueur dans l'analyse.

recherche-action-formation et les ancrages premiers de l'analyse en mode écriture des dialogues énatifs vécus par les participantes.

4.1.1 La situation-problème d'enseignement-apprentissage en art

Le dialogue énatif, au regard des présupposés théoriques, renferme une dimension relationnelle particulière. Être en relation et faire preuve d'ouverture tant envers soi-même, les autres et son œuvre ; ne sont pas choses aisées. Le dialogue énatif met en exergue, à travers la rencontre avec l'altérité, des réflexions sur l'empathie, le rapport sensible aux aspects relationnels de la création. Serge Tisseron écrit dans un article en 2011 :

Le discours sur l'intimité est inséparable de la possibilité d'établir une relation empathique. Nous ne dirions rien à personne si nous ne pensions pas qu'au moins certains de nos interlocuteurs ont le pouvoir se mettre à notre place. (Tisseron, 2011, p. 89)

La situation-problème d'enseignement-apprentissage se voulant une extension à cette dynamique relationnelle, la thématique de l'intimité fut choisie. Il s'agit également d'un enjeu dans l'art actuel que de se pencher sur le rapport intime/extime.

L'œuvre en série *Bedmounds* de Noah Kalina, photographe New Yorkais, en est un bel exemple. Cette série de photographies fait la collection de chambres où l'artiste a séjourné entre 2014 et 2021 lors de déplacements personnels et professionnels. Le lit y est toujours l'élément central et les couvertures deviennent sculpture comme pour marquer le passage d'une présence. L'artiste décrit son travail comme ceci :

When we think of beds, we usually think of them as neatly made, waiting to be used. I wanted to undo that, to pull back the covers and sculpt a monumental shape out of the fabric where our bodies would be, and where our bodies have been, as both a still-life (of the materials of sleep) and a portrait (of someone's presence). (Kalina, 2020, p. n.d)

Passant de l'ambiance, au rapport intime de l'espace, à la présence dans l'invisible; sa série *Bedmounds* laisse entrevoir ce que l'intimité suggère comme espace de création, mais laisse également transparaître la notion d'extimité, c'est-à-dire le « *processus* par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés » (Tisseron, 2011, p. 84).

C'est ainsi que s'est construite la situation-problème d'apprentissage en art. À partir de l'appréciation de cette œuvre de Noah Kalina et d'une discussion sur l'intimité et l'extimité, le problème de création est le suivant : comment une œuvre de l'extime peut-elle résonner avec l'intime chez l'autre? Par le dessin, il est proposé de créer une œuvre à partir de *fragments du soi intime* pouvant résonner avec l'intime chez l'autre.

4.1.2 Rencontre 01 – 04 octobre 2022

La chercheuse accueille les participantes au fur et à mesure qu'elles arrivent. Un temps est pris afin de s'installer et de découvrir qui fait partie de la recherche. Le groupe est assis autour de la table et la chercheuse s'assoie également avec elles. Il est expliqué une nouvelle fois le contexte de la recherche et le déroulement détaillé de l'après-midi. La chercheuse introduit ensuite la thématique de la situation-problème d'enseignement-apprentissage en art. Dans une ambiance avec les lumières tamisées, la chercheuse anime la discussion autour des œuvres de Noah Kalina. Les participantes sont réactives et participent grandement dans les échanges. Une fois le problème posé – *comment une œuvre de l'extime peut-elle résonner avec l'intime de l'autre ?* – le matériel à la disposition dans le fond de la classe est présenté. La chercheuse fait alors glisser les participantes vers un temps de travail en atelier. Un silence s'installe. Les lumières restent tamisées ; des regards et des sourires s'échangent. La chercheuse ne bouge pas,

ne circule pas. C'est silencieux et bruyant à la fois, comme s'il était possible d'entendre ce qui est intérieur prendre toute la place dans la classe. Un silence que personne ne souhaite rompre. Quelque chose est tendue, comme des corps crispés, non pas de stress, mais plutôt sous le poids de l'effort que cela demande d'attraper un premier filon de cette création.

Après la période de travail en atelier, du temps d'écriture et de la discussion de groupe, la chercheure valide avec les participantes la proportion de chaque partie de la période. Il est décidé collectivement qu'il est nécessaire d'avoir davantage de temps de discussion considérant que la chercheure dû mettre un frein aux discussions.

4.1.3 Rencontre 02 – 18 octobre 2022

La chercheure accueille une nouvelle fois le groupe de participantes. L'une d'entre elle est toutefois absente. La chercheure rappelle la thématique de la situation-problème d'enseignement-apprentissage en art ainsi que la nouvelle répartition du temps pour les trois étapes de la période. Les participantes poursuivent leur travail en atelier. La participante qui était absente au début de la rencontre arrive une trentaine de minutes en retard. La chercheure circule davantage cette fois-ci, mais n'intervient pas directement. La lumière n'est pas tamisée et une énergie s'installe dans la classe. Les participantes discutent et rient ensemble de sujets autres que leurs créations respectives. À certains moments, certaines s'éloignent du groupe pour se concentrer et quelques silences ponctuent la période de création. À un certain moment, une des participantes souhaite partager sa liste de lecture musicale qui fait partie de son processus de création de l'œuvre qu'elle est en train de faire. Elle demande aux autres participantes si cela les intéressent, puis à la chercheure si c'est possible dans le cadre de la

recherche. Considérant qu'il s'agit d'une forme de dialogue éactif que de s'ouvrir et de partager son processus de création aux autres – et ce même sous la forme musicale – la chercheuse accepte. Une ambiance différente s'installe et elle se ressent par les participantes. La chercheuse se distance des discussions et laisse les participantes dans leur dynamique entre elles.

Après la période d'écriture et celle de discussion, la chercheuse valide auprès des participantes le déroulement de la période. Elles sont satisfaites du temps supplémentaire pour le groupe de discussion et sentent que cette rencontre est un moment clé où beaucoup d'éléments ont fait sens pour elles.

4.1.4 Rencontre 03 – 25 octobre 2022

La chercheuse obtient l'accès à la salle de classe plus tard qu'à l'habitude. Elle installe le matériel pendant que certaines participantes arrivent. Deux d'entre elles sont absentes. La chercheuse, n'ayant pas eu de courriel l'informant de ces absences, se questionnent. Elle entrevoit comment la dynamique sera différente et réfléchit à comment commencer cette troisième rencontre. La chercheuse annonce que le groupe accueillera les participantes si elles arrivent pendant la période et qu'elle propose un tour de table pour savoir où les participantes en sont rendues dans leur création. Il est alors demandé s'il est grave, pour la recherche, que leur création ne soit pas complètement terminée et l'idée d'une cinquième rencontre est discuté. La chercheuse propose de revenir sur ces questions à la fin de la rencontre afin que les participantes puissent avoir un regard sur l'état des avancées de leur création à la suite de cette troisième rencontre. La période de travail en atelier s'entame et la chercheuse soutient davantage le processus de création. Elle discute avec certaines participantes de

technique de dessin, d'organisation de l'espace dans l'image, de la thématique de l'intimité, etc. La chercheuse observe le déroulement de la période et remarque que les participantes sont très impliquées dans leur processus de création. Elle propose alors au groupe une période d'expérience de création plus longue que la dernière fois considérant qu'avec deux personnes en moins, la discussion sera probablement plus courte. Les participantes sont ravies par la proposition et nomme même qu'elles avaient cet élan en création aujourd'hui, mais qu'elles ne l'avaient pas nommé.

La chercheuse et le groupe de participantes présentes reviennent sur la proposition de se rencontrer une cinquième fois afin d'aller au bout de leur création. Il est convenu qu'un courriel sera envoyé par la chercheuse à toutes les participantes et que cette proposition serait acceptée uniquement si l'ensemble des participantes étaient d'accord.

4.1.5 Rencontre 04 – 01 novembre 2022

La chercheuse accueille le groupe ; toutes les participantes sont présentes. La semaine précédente, la chercheuse avait communiqué par courriel avec toutes les participantes de manière individuelle afin d'avoir leur opinion sur la proposition d'une rencontre supplémentaire. N'ayant pas reçu de réponse de la part de deux participantes, la chercheuse discute avec ces deux personnes avant le commencement de la rencontre. L'une d'entre elle informe la chercheuse qu'elle ne souhaite pas une rencontre supplémentaire considérant son emploi du temps pour les semaines à venir. La chercheuse prend alors la décision de ne pas modifier le devis méthodologique après une discussion avec le reste des participantes. Le groupe s'accorde avec cette décision et poursuit de s'installer pour l'après-midi. La chercheuse explique alors le déroulement

de la période soit un temps de travail en atelier, un temps d'appréciation et de verbalisation du travail afin de conclure l'expérience de création, la période d'écriture et finalement la discussion de groupe. Les participantes acquiescent et commencent le temps en atelier. Une tension se fait sentir ; les participantes se pressent et se concentrent afin de terminer dans le temps convenu. La chercheuse circule et intervient peu : elle les laisse dans leur concentration puisque les participantes ne sont pas dans l'hésitation, mais plutôt dans l'action. Un silence s'installe ; différent des autres rencontres. Les participantes prennent davantage d'espace ; leurs œuvres prennent de l'extension.

La chercheuse annonce alors la transition vers la verbalisation. Elle explique que le groupe est invité à circuler et de faire l'appréciation silencieuse des autres œuvres. La chercheuse met de l'avant le besoin d'ouverture, de sensibilité et de résonances pour cet exercice considérant la thématique de l'intimité. Les participantes prennent le temps, en silence, d'apprécier les œuvres et elles reviennent s'asseoir à leur place. Ensuite, la chercheuse anime une discussion en forme de tour de table où les participantes sont invitées à décrire ce qui résonne et ainsi, répondre à la question de départ soit : comment une œuvre de l'extime peut-elle résonner avec l'intime de l'autre ?

La rencontre se poursuit par le temps d'écriture et la discussion de groupe. Cette dernière fût davantage encadrée divisant la discussion en deux parties soit : un retour sur le temps en atelier vécu suivi d'une réflexion sur l'expérience de la verbalisation qui concluant l'expérience de création. La rencontre se termina par la prise de rendez-vous pour les entretiens d'explicitation et des remerciements sincères de la part de la chercheuse devant la générosité et l'implication des participantes à la recherche.

4.2 L'intangibilité – habiter l'invisible

L'intangibilité.

Qu'est-ce que l'intangibilité dans le dialogue énonctif ?

C'est ce qu'il y a d'invisible entre nos corps.

C'est ce qu'il y a en sourdine dans nos voix.

C'est ce qu'il y a dans l'air qui se ressent.

C'est ce qu'il y a de plein dans ce qui semble vide.

C'est ce qui fait que nous sommes proches même quand nous sommes loin.

C'est ce qui fait que l'on vit quelque chose ensemble même quand l'on se croit seul.

4.2.1 Une poétisation de l'intangible

Comme une présence qui ne fait pas de bruit, pouvoir naviguer de corps en corps, d'espace en espace. Une ouverture. Des bras invisibles qui prennent de l'expansion, qui deviennent un peu plus grands.

*devenir une sphère flexible
être perméable
habité de creux et de recoins
un labyrinthe
petites haies, lignes pointillées
des bulles à l'aquarelle*

*accueillir ce qui se faufile
parfiler l'invisible, en faire
une couverture
capable de remplir l'espace*

*vivre ce qui se cache
coudre les silences, en faire
une courtepointe
capable d'être légère sur les épaules*

4.2.2 Les narrations de l'intangibilité dans les dialogues énoncés vécus

Béatrice arrive quelques minutes en retard. Elle entre dans la salle ; tout le monde est déjà au travail. Accueillie, elle s'assoit, s'installe et entre dans les discussions, les rires et l'ambiance autour de la table. */Je me suis sentie accueillie³.* Une personne n'est pas présente ; elle cherche Rosie du regard. Béatrice se questionne ; elle croyait qu'elle serait là.

Un temps passe. Béatrice est en train de dessiner et voit tout à coup Rosie se lever du sol. Elle est choquée. Elle croyait que Rosie était absente. */Là, on dirait que ça a comme bouleversé un peu mon dessin/.* Elle observe Rosie : */Elle a la tête un peu penchée... Elle a l'air... Elle a l'air un peu dans les vapes/.* Rosie revient s'asseoir par terre, éloignée des autres. */Elle regarde par en bas [...] un peu plus recroquevillée sur elle-même [...] elle n'a même pas d'écouteurs, elle était juste assise, à terre, accotée sur un mur, en train de... en train de trouver ses mots/.* Elle n'allait pas et */je le ressentais [...] ce que Rosie dégageait... ça a comme... ça m'a déboussolée un petit peu/.* Béatrice dépose son crayon. Elle essaie que leurs regards se rencontrent. */Je l'ai vue aller. J'ai voulu lui faire un sourire, mais elle ne m'a jamais regardée/.* Elle pense au lien qu'elles partagent ensemble. Elle n'a qu'une envie : aller s'asseoir avec elle, la déranger dans son écriture et lui demander ce qui ne va pas... pourquoi est-elle si loin du reste du groupe? Béatrice ne bouge pas. Elle hésite. Elle regarde les autres et personne ne fait de mouvement pour aller vers Rosie. Béatrice ne bouge pas ; */ je vois que les autres ne le font pas non plus/.*

Elle se dit dans sa tête */je ne te dérangerai pas... il faut que tu vives ce que tu as à vivre.../.*

³ La didascalie, au théâtre, est une indication de jeu ou de mise en scène. Dans cette analyse, cette forme a été privilégiée afin de dialoguer avec les paroles des participants lors d'entretien ou d'autoexplicitation, comme une indication, un chemin du récit phénoménologique des participants.

Valérie fait de l'aquarelle. Valérie entend Caroline fredonner. */Je trouve ça drôle, mais en même temps je trouve ça beau/*. Elle pense à son amour pour la musique et se dit que c'est dommage ; elle aussi aimerait pouvoir créer en écoutant de la musique : */quand j'écoute de la musique, tous mes sens s'éveillent et s'en vont dans la musique/, /je ne peux pas écouter la musique sans m'y abandonner complètement et je ne peux pas créer sans créer complètement/*. Valérie est en train de créer et c'est un de ces moments où tout semble se dérouler comme il se doit. */Le dessin sortait de mon corps pour s'imprimer sur la feuille/* quand Caroline demande si elle peut partager sa musique avec le groupe. Il s'agit d'une liste de lecture particulièrement intime en lien avec sa création en cours. Valérie a peur. Elle repense au moment où elle se demandait comment Caroline faisait pour créer avec de la musique. Elle accepte tout de même, mais ne peut s'empêcher de s'arrêter et de réfléchir à comment faire pour continuer sa création. Elle se remet au travail, puis la musique prend place dans l'espace. */La spatialité a changé. L'espace a changé. C'est comme si tout à coup j'entrais dans une bulle de confort... si confortable que j'avais peur de m'y abandonner/*. Elle retourne dans son dessin. Valérie continue de dessiner avec la musique et son corps se fait pont entre l'espace et son œuvre. */Mes oreilles étaient dans la chanson, mon corps aussi, mais mon esprit, lui, faisait des liens avec mon œuvre [...] j'ai l'impression qu'il n'y avait plus rien d'autre que moi, la musique et mon œuvre [...] la musique est entrée dans mon œuvre/*.

Les chansons défilent et Valérie, par moment, lève la tête de son travail. */je regarde Caroline et je dis « je pourrais pleurer tellement c'est beau »/*.

4.2.3 L'intangibilité dans le dialogue éactif – reconnecter avec le monde perçu

Il y a quelque chose de l'intangible dans l'expérience de création. « C'est comme une couche géologique profonde, une "chose" *invisible*, qui se trouve quelque part derrière certains corps vivants, et à l'égard de laquelle on suppose qu'il n'est que de trouver le juste point d'observation » (Merleau-Ponty, 1964/2010c, p. 1654). Construit par ce qui est perçu comme monde vécu, la personne habite et est habitée par le non-verbal du corps des autres, la luminosité des lieux, la forme de l'espace, les déplacements, les paroles, etc. Comme des fils visibles permettant de deviner ce qui est invisible comme l'énergie, l'ambiance, l'espace personnel, l'intention, les besoins, les relations : cette intangibilité remplit l'espace et se lie à la personne et, donc, à la création en cours. Cependant, cette intangibilité ne se situe pas dans la recherche d'une vérité, mais est plutôt dans une construction d'un monde vécu subjectif où la personne est en son centre. C'est pourquoi l'intangibilité dans le dialogue éactif emprunte à l'invisible de Merleau-Ponty, dans son manuscrit *Le visible et l'invisible* (1964/2010c), sur le plan de ce qui est visible et invisible de la perception de l'expérience :

Le visible ne peut ainsi me remplir et m'occuper que parce que, moi qui le vois, je ne le vois pas du fond du néant, mais du milieu de lui-même, moi le voyant, je suis aussi visible ; ce qui fait le poids, l'épaisseur, la chair de chaque couleur, de chaque son, de chaque texture tactile, du présent et du monde, c'est que celui qui les saisit se sent émerger d'eux par une sorte d'enroulement ou de redoublement, foncièrement homogène à eux, qu'il est le sensible même venant à soi, et qu'en retour le sensible est à ses yeux comme son double ou une extension de sa chair. (Merleau-Ponty, 1964/2010c, p. 1741)

Le corps-en-action de la personne au centre de l'expérience perçoit, mais surtout habite le monde qu'il perçoit. Et c'est en l'habitant, dans l'ici et maintenant, qu'apparaît et se construit du sens de ce monde où cohabite ce qui est visible et invisible.

L'intangibilité met en lumière le caractère historique de la personne. C'est-à-dire que le regard que porte la personne sur ce qui lui est visible possède un voile

invisible qui est fait de son histoire, de ses expériences, de sa biographie. Pour Béatrice, l'historicité de la relation qu'elle entretient avec sa collègue prend la forme d'un voile invisible dans son rapport aux autres et au monde, teintant ce qu'elle perçoit de son individualité et ce qu'elle en fait. Quant à Valérie, l'invisible de ses précédentes expériences de création teintent son rapport à l'espace et aux autres. Le monde perçu prend donc également en compte ce qui est invisible dans sa manière d'appréhender le monde : ce avec quoi le corps arrive, les connaissances, les compétences, les expériences antérieures, etc. Le dialogue éenactif, à la suite de la pensée de Merleau-Ponty (1964/2010c), est ainsi un moment de reconnexion avec le corps vécu prenant en compte son histoire : ne plus réfléchir le monde, mais plutôt l'habiter tant dans le visible que dans l'invisible.

L'intangibilité habite les corps, les autres et l'espace. Entrer en dialogue est une façon de se rajuster à ce qui se transforme perpétuellement dans l'invisible. Pour Varela (2017), il serait ici question de réorganisation de l'organisme au sens où le sujet, face à une situation de changement, a à se réorganiser devant l'élément extérieur qui diffère des représentations initiales (Varela, 2017). Dans le cas de Béatrice, il s'agit du moment où elle perçoit pour la première fois sa collègue : son monde perçu est bouleversé et se voit changer. Son corps s'arrête et elle cherche à reconstruire du sens entre elle, les autres et son espace. Aucune parole n'est échangée ni de regards partagés, mais Béatrice dialogue avec l'intangible de l'expérience. Sensible aux corps des autres, à son propre corps lui incitant à agir, à l'espace qui la sépare de ses collègues, à son œuvre qui semble bouleversée également : son rapport au monde change et elle se rajuste à lui ; elle fait partie de ce monde. Pour ce qui est de Valérie, au moment où la musique prend place, son rapport à l'espace se transforme : il devient intime et

confortable, une bulle individuelle à l'intérieur d'une bulle collective. Son corps devient sensible à la musique, mais aussi à son œuvre qu'elle ne perçoit plus comme avant. Elle vit un dialogue sensible avec ce qui est intangible : l'espace, sa relation aux autres et ses ressentis. Elle crée du sens entre ce qui l'habite et son œuvre ; elle ne perçoit ni ne ressent plus la même chose dans son rapport à son œuvre en devenir. Le dialogue éactif, avec l'intangible du monde, ouvre à une présence vécue dans sa sensibilité : il n'est pas tout d'entendre ce qui est dans le non-dit, il faut savoir l'écouter pour dialoguer.

4.3 L'écho – écouter les résonances

L'écho.

Qu'est-ce que l'écho dans le dialogue énonctif ?

C'est ce qui reste après une rencontre.

Qui se transforme avec le temps.

C'est ce quelque chose qui s'accroche à soi.

C'est ce qui résonne avec ce que nous sommes.

Ce sont les ondulations invisibles autour de nos corps qui se font retentir.

4.3.1 Une poétisation de l'écho

*Être rempli par un bruit. Comme poussé vers l'avant, puis vers l'arrière. Être la marée.
Se souvenir de ce qui a été touché. Comblé les vides et les creux par de l'eau salée,
ne pas vraiment les effacer. Les ramener à la mer.*

*il est possible de voir
en plissant les yeux
les frissons à son passage
s'amuser à faire des ricochets
et fermer les paupières avant que les pierres ne disparaissent
s'imaginer qu'elles ne s'arrêtent jamais*

*il est possible de voir
en penchant la tête
les pierres qui fondent dans ce qui est loin
comme une pluie silencieuse*

il y a une collection de pierres au fond de l'eau qui ne s'oublie pas

4.3.2 Les narrations de l'écho dans les dialogues énonciatifs vécus

Béatrice est assise dans le local. /J'avais mon espace et on est bien... et on se respecte... et avant de se connaître et de rentrer dans l'intimité de chacune... on était comme à l'aise/ C'est la première rencontre : le groupe apprécie des œuvres autour de la thématique de l'intime. Elle regarde l'œuvre : une couverture, un lit, un chalet dans les bois. /Quand j'ai vu le chalet... je me suis sentie en nature [...] je me suis vraiment sentie plus chez nous/. Son iPad est devant elle. Elle prend des notes. Qu'est-ce que l'intimité ? Qu'est-ce que l'extimité ? Elle réfléchit. Les lumières sont tamisées. /Je ressentais plus l'intimité comme... au niveau de l'ambiance autour de nous/. Elle se dit dans sa tête : /il fait un peu noir, on est entre filles, on est bien, et avec eux autres... ça ne me dérangerait pas de partager... de m'ouvrir/. Il est demandé de partager une métaphore, une image, de ce que la question de l'intimité évoque chez chacune des personnes autour de la table. /Je me suis mise à écouter. Je me suis ouverte un peu plus, j'ai levé la tête, j'ai regardé autour et là... j'écoutais vraiment ce que chacun disait/. Le groupe partage des images qui lui viennent. /J'étais ouverte, j'attendais. Je me faisais une autre idée de ce que l'intimité pouvait être/. Elle réfléchit /à ce que les autres disaient... pour me l'approprier un peu/. Béatrice, à son tour, évoque une lumière, le soleil qui traverse les sapins dans un sentier /et après, j'ai parlé de quelque chose d'un peu plus comme... moi [...], j'ai parlé un peu plus de la petite flamme dans mes mains/. Elle regarde le vide, /ça parle, mais je n'écoute pas/. Elle voit l'image de son dessin dont aucune ligne n'a encore été dessinée. /J'étais dedans/.

Béatrice est toujours assise, immobile. Elle ressent /l'ambiance tamisée autour... je me sentais un peu comme si je m'étais créé ma propre bulle... un peu comme si je devenais mon dessin... que j'ai fait après... c'était moi, la petite flamme/.

Caroline est de retour à sa place. Le temps de création est terminé ; c'est la dernière période. Le groupe circule dans la classe et apprécie le travail de leurs collègues. */Je suis assise en retrait au bout de la table. Je suis bien là. Avec mon dessin, mon histoire/.* Le groupe est invité à partager des commentaires sur la création de Caroline et, elle, à accueillir les ressentis et interprétations des autres. */On me parle de finesse... de spiritualité... de... et je me rends compte que ce ne sont pas des choses que j'ai voulu insuffler à mon dessin nécessairement, mais qui sont là. Et je trouve ça... émouvant/.* Caroline a le corps détendu au niveau de la tête, son cœur et son diaphragme s'ouvrent. L'émotion y entre et */ça déborde du visage [...] je me souviens d'avoir eu envie de pleurer [...] comme d'avoir des frissons sur le côté de la tête/.* Elle regarde son dessin tandis que les autres lui racontent leur appréciation de son œuvre. */Je ne suis pas capable de les regarder/, /je ne peux pas regarder les autres/.* Même sans les regarder, Caroline les ressent près d'elle : */j'ai l'impression qu'ils sont tous autour de moi, derrière moi, comme ça... il y a une espèce de chaleur [...] quelque chose de chaleureux... de solidaire/.* Elle entend les mots résonner avec son œuvre : */je regarde mon dessin... et je vois tout ce qu'elles disent [...] : la recherche d'équilibre... la symétrie... l'espèce de... quelqu'un a dit un souffle de vie [...], quelque chose... une lumière/.* Elle repense à des œuvres qu'elle a créées avant aujourd'hui, à ce qu'on lui avait dit sur son travail et à ce qu'elle avait voulu dire avec ses œuvres. Elle rit un peu. */Je suis étonnée d'entendre ça encore [...], je suis contente... je suis satisfaite/.*

Elle se sent comprise, un moment d'adéquation, qui s'ajoute et se mêle à ce qu'elle comprend de son propre travail : */je me suis sentie comme une artiste... je me suis sentie fière et je me suis dit... moi, quand je dessine, quand je parle, quand je crée... et bien c'est ça qui en ressort et je suis contente que ça soit ça qui en ressort/.*

4.3.3 L'écho dans le dialogue éactif – accueillir les paroles silencieuses

L'écho vit dans une situation d'expérience. Autant pour Béatrice que pour Caroline, l'écho dans le dialogue éactif se situe à la fin d'une expérience. Au sens de l'expérience de Dewey (1934/2010) dans son livre *L'art comme expérience*, la finalité d'une expérience est lieu propice d'émergence et, dans ce cas-ci, d'échos dans le dialogue éactif. En effet, Béatrice vit une expérience de l'intimité tant sur le plan du vécu de l'espace avec les autres, que sur le plan intellectuel dans le partage des diverses opinions. À la fin de l'activité, c'est en nommant les images naissantes des échos de cette expérience d'appréciation qu'elle cristallise en mots ce qui fait sens pour elle dans les échos de l'expérience. Quant à Caroline, elle aussi a vécu une expérience de verbalisation de fin de projet qui lui permet de faire la rencontre de mots concernant son propre travail. En écoutant des mots identiques et similaires à ceux qu'elle avait déjà entendus sur de précédentes créations, il y a des naissances d'écho entre ces diverses expériences a permis pour elle de créer du sens (Varela, 2017). Toutes deux vivent un moment de partage dans un contexte situé et incarné, le langage y est placé au centre : la place des autres est lieu de rencontre, est lieu de parole.

L'écho naît dans la « parole ». Dans l'ouvrage *La phénoménologie de la perception* (1945/2010a), Merleau-Ponty réfléchit sur la question du langage et propose une distinction entre la *parole parlée* et la *parole parlante* (1945/2010a, p. 885). Il entend ici, par *parole parlée*, une parole qui prend corps, qui se compose de mots ayant un sens dans le monde culturel et linguistique, et qui nous a été apprise. Vient alors la *parole parlante* qui vit davantage dans ce qui est silencieux. Elle « est celle dans laquelle l'intention significative se trouve à l'état naissant » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 885). Un sens, une sorte d'accordance sans mot, la *parole parlante* est

une parole cherchant à devenir une *parole parlée* dans un besoin de faire exister ce qui n'avait avant pas de forme. L'écho est une *parole parlante*, un silence cherchant à être nommé, une résonance créant un dialogue intérieur. Dans le cas de Béatrice, l'intimité de l'espace et des autres fait vibrer ses représentations. Par l'écoute active des autres et une sensibilité perceptrice de l'expérience de l'appréciation, Béatrice est attentive à ce qui se transforme en elle, sur le plan conceptuel tant que sensoriel :

Quand j'écoute, il ne faut pas dire que j'ai la perception auditive des sons articulés, mais le discours se parle en moi ; il m'interpelle et je retentis, il m'enveloppe et m'habite au point que je ne sais plus ce qui est de moi, ce qui est de lui. (Merleau-Ponty, 1969/2010d, p. 1450)

Quant à Caroline, le discours de ses collègues fait résonance avec ses souvenirs. Elle écoute les autres tout en entendant son histoire et ses expériences artistiques antérieures. En s'immergeant dans ce qui se dit et ce qui se vit, Béatrice et Caroline entendent des mots pouvant construire ce qui n'en avait pas encore :

« La pensée n'est rien d'"intérieur", elle n'existe pas hors du monde et hors des mots. Ce qui nous trompe là-dessus, ce qui nous fait croire à une pensée qui existerait pour soi avant l'expression, ce sont les pensées déjà constituées et déjà exprimées que nous pouvons rappeler à nous silencieusement et par lesquelles nous nous donnons l'illusion d'une vie intérieure. Mais en réalité ce silence prétendu est bruisant de paroles, cette vie intérieure est un langage intérieur [...]. (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 870)

L'écho est un dialogue intérieur avec tout ce que l'être humain est ; une *parole parlante* qui tisse en silence des liens entre nouvelles et précédentes expériences, entre paroles d'autrui et paroles intérieures. Faut-il encore être à même d'accueillir ce qui résonne.

L'écho naît d'une ouverture à la résonance ; d'une posture d'écoute, non pas seulement de ce qui est dit, mais aussi des dialogues intérieurs déjà présents. Par cette ouverture sensible de la double écoute, un écho se crée entre les différents discours. Pour Béatrice, en se mettant dans une posture d'ouverture, elle accueille les résonances

et son champ de présence au monde prend de l'expansion. Elle se rend alors disponible. Son corps accueille ce qui habite l'espace : elle s'approprie les images, les mots, l'ambiance et la proximité vécue pour les ramener vers elle. Caroline se met également dans une posture d'ouverture. Son champ de présence au monde s'approfondit, quant à lui, de l'intérieur. Son corps et son esprit abritent une histoire qui est la sienne et qu'elle ramène également vers elle. Dans les deux cas, Béatrice et Caroline sont en contact avec l'altérité dans le rapport à l'autre, c'est-à-dire que, dans la rencontre avec la parole des autres, il y est entrevu la vision d'un autre monde qui n'est pas le sien et qui, pourtant, se joint à ce qui existait déjà en soi (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1969/2010d; Caelen & Xuereb, 2017 ; Buber, 1959). Les paroles se rencontrent, leur origine en devient floue, mais fait naître un dialogue intérieur. Le dialogue énonciatif, au regard de son écho, se crée par un tissage de sens entre parole passée et présente, entre parole *parlée* et *parlante* : une création de sens au sens du *devenir conscient* (Depraz et al., 2011), où, par cette ouverture à *l'être-au-monde* (Merleau-Ponty, 1945/2010a), il émerge du sens des résonances entre ce qui est entendu et ce qui fait déjà partie de l'être humain en expérience.

4.4 La synchronicité – devenir présent

La synchronicité.

Qu'est-ce que la synchronicité dans le dialogue éactif ?

C'est ce moment où il y a une adéquation entre les corps.

C'est ce moment où il y a une réciprocité sensible.

C'est ce moment où il y a une suspension d'un temps commun.

4.4.1 Une poétisation de la synchronicité

Il y a dans nos corps cette impression d'être enveloppé dans un même corps, de se comprendre. Sans retenue. Pendant l'instant d'un temps. Prendre l'autre avec soi, se tenir proche, non pas en termes de distance, mais au sens du sensible. Pendant l'espace de quelques minutes – ou de quelques secondes – il y a quelque chose qui n'appartient qu'à toi et moi. Devenir pour l'autre un lieu invisible ; une petite porte, une cachette, un vœu.

*sentir le temps en apesanteur
petits doigts engourdis
comme une promesse sans mot*

*jouer au jeu du miroir les yeux fermés
comme se voir sans se regarder*

*des planètes qui s'alignent
ou plutôt
un frôlement d'étoile*

*un respir en même temps
nous sommes des corps-satellites*

4.4.2 Les narrations de la synchronicité dans les dialogues énoncés vécus

Marie travaille sur ses dessins en atelier. Elle a besoin d'une photo de référence de deux mains qui se serrent pour poursuivre sa création. Ses épaules sont crispées. Marie se lève et demande à Caroline et à Audrey de l'aider. Elle prend la main d'Audrey, */la main d'Audrey est chaude/*, et dirige Caroline dans la prise de la photo. Après la prise de la photo, Marie reprend son téléphone */je regarde la photo... que je viens de prendre avec toi/*. Elle est debout ; elle ne bouge plus. Comme un déclic, Marie arrive à imaginer son œuvre dans son entièreté : */je la voyais dans ma tête/*, */dans ma tête, ça s'est tout organisé et je le voyais/*. Le corps de Marie se relâche, comme un */soulagement du corps/*, */j'ai l'impression que mes épaules se relâchent comme... oui, ça fait/*. Puis, il s'anime à nouveau : */un relâchement des épaules, mais un engagement du corps... un genre d'excitation/*, */tout en dénouant au niveau de la nuque et des épaules... je sentais mes bras prêts à travailler/*. Marie se dit dans sa tête qu'elle est fière ; elle se félicite et s'encourage. Un sourire se dessine sur son visage. */J'étais souriante... clairement, j'étais fière/*.

Elle regarde toujours la photo. Elle sent Caroline être dans l'attente d'une confirmation pour la photo. Audrey est face à elle, */tu me vois regarder mon téléphone et sourire/*. Elle retourne à sa place, prête à se mettre au travail. Sans qu'elle lève les yeux de son dessin, une impression l'accompagne : */dans mon esprit... tu es souriante aussi. Je pense que tu es contente que je sois contente/*.

Audrey circule dans le local. Elle vient tout juste d'indiquer qu'il faut commencer tranquillement à ramasser le matériel. C'est la dernière période et les œuvres sont terminées ou sur le point de l'être. Audrey s'approche de Marie ; elle se demande si elle se sent prête à exposer son œuvre aux autres. */Elle est un peu plus loin de son œuvre. Son œuvre est sur la table, elle est debout, les bras croisés, puis... je m'installe à côté d'elle et je regarde son œuvre et nous sommes comme en silence/.* Audrey et Marie sont côte à côte, aucune ne bouge. */Moi aussi, je croise les bras. J'ai la même posture qu'elle et je regarde son œuvre/.* L'œuvre est terminée. Un temps passe sans bruit, sans mouvement et sans regard. Le silence est confortable. Toujours les yeux fixés sur l'œuvre de Marie, Audrey rompt le silence. */Je lui dis : tu dois être contente d'avoir fini, c'était important pour toi de terminer aujourd'hui/.* Audrey sait que c'est plus que cela, mais n'en dit pas plus. Marie lui répond : */ Oui, je suis vraiment fière d'avoir terminé, parce que c'était important pour moi que cette œuvre-là se termine/.* Audrey sourit. Un frisson lui parcourt l'échine. */On reste là. On ne se regarde pas en disant ça. On regarde l'œuvre et on parle/.* Audrey sent qu'il se passe quelque chose. Elle sent son corps au ralenti, les pieds ancrés dans le sol ; elle a l'impression d'être là au bon endroit au bon moment. */Et là, Marie se retourne et elle me regarde et elle me dit : Audrey, tu ne comprends même pas à quel point je suis fière d'avoir été là en création et... c'est grâce à ta recherche et à ce que l'on vit... grâce à tout le monde qui est là et tout était là pour que je fasse cette œuvre-là [...] Je suis tellement fière de moi/.* Audrey sent quelque chose de fébrile dans le creux de sa gorge. */Et là, on est proches et on a la même posture encore et on se regarde dans les yeux et ça me fait quelque chose. Ça me brasse et je ne sais pas quoi lui dire/.* Les deux se sourient et reviennent poser leur regard sur l'œuvre.

Audrey est émue en silence. */Moi aussi ça me rend fière que... je me sens faisant partie de sa fierté... je sens que j'y suis pour quelque chose et ça me rend fière/.* Audrey finit par répondre à Marie : */Je suis tellement fière que tu sois fière/.*

4.4.3 La synchronicité – coexister

La synchronicité est une rencontre de la corporéité. Par corporéité, il est entendu un corps incarné tant dans sa chair que dans son esprit (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1964/2010b). La synchronicité est ainsi la rencontre de sa corporéité et de celle de l'autre où le dialogue éactif est davantage corporel. Dans le cas du dialogue éactif de Marie, elle et Audrey se tiennent mutuellement la main pour une photo. Debout, l'une devant l'autre, elles sont à proximité. Cette rencontre est née à la demande de Marie et avec l'accord d'Audrey. Les corps se rencontrent, d'égal à égal, dans une intention commune : celle d'être à la recherche d'un visuel de référence pour le projet de Marie. Dans le cas d'Audrey, son corps rejoint l'autre dans sa posture et dans sa vision. Elle n'impose pas une discussion, toutes deux regardent l'œuvre d'égal à égal. Il y a une liberté inhérente, une relation de confiance, qui se vit et qui s'incarne. La corporéité, pour Merleau-Ponty, est le point d'entrée de toute expérience, mais, surtout, il est ce qui exprime le fait d'exister :

C'est de cette manière que le corps exprime l'existence totale, non qu'il en soit un accompagnement extérieur, mais parce qu'elle se réalise en lui. Ce sens incarné est le phénomène central dont corps et esprit, signe et signification sont des moments abstraits [...]. (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 852)

La synchronicité dans le dialogue éactif est perceptible dans la manière dont se rencontrent les corps ; leur relation, leur sous-texte, ce qui les précède, ce qui les anime. Leur interaction y est centrale : à la manière d'une boucle éactive (Varela, 2017) où action et perception se synchronisent, les corps dialoguent et tendent dans la même direction. C'est ainsi qu'une rencontre incarnée fait lieu d'un dialogue éactif qui met en lumière une liberté et une bienveillance relationnelle.

La synchronicité naît d'une empathie réciproque. Autant dans le récit de Marie que dans celui d'Audrey, il y a une impression que l'autre est bienveillante ; qu'elle se réjouit ou qu'elle s'inquiète pour l'autre. La synchronisation met en son centre l'empathie ; c'est-à-dire porter son attention à ce que le corps dit de l'autre, à ce qui se sent et à l'historicité de la relation (Morais et al., 2021). Autrement dit, c'est faire l'expérience d'une communication avec son rapport au monde qui tient en compte celui de l'autre : « Être une conscience ou plutôt *être une expérience*, c'est communiquer intérieurement avec le monde, le corps et les autres, être avec eux au lieu d'être à côté d'eux » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 776). Au regard de l'énaction, il s'agit d'un *devenir conscient* dans l'expérience du rapport à soi et au monde, dans ce cas-ci, à l'autre (Varela et al., 1993). Cette expérience est intrinsèquement empathique : elle est une rencontre corporelle entre soi et l'autre, où il y a une coexistence et une acceptation que le monde perçu par l'autre n'est pas le même que le nôtre (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1964/2010b; 1964/2010c; Caelen & Xuereb, 2017 ; Buber, 1959).

La synchronicité crée un espace où les mondes perçus coexistent. Le monde perçu, malgré une expérience commune dans un temps et un lieu donné, ne sera jamais le même d'une personne à l'autre. Autrui fait partie du monde perçu ; on ne peut le penser et le comprendre qu'à partir de qui il est et de ce dont il est conscient (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1964/2010c). La synchronicité est un partage des perceptions individuelles ; il s'agit de « la communication des consciences dans un même monde » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 1053). La synchronicité dans le dialogue éenactif est, au sens de Merleau-Ponty, la rencontre entre soi et autrui se vit là où il y a une coexistence dans un monde commun :

Dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de la discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur. Il y a là un être à deux, et autrui n'est plus ici pour moi un simple comportement dans mon champ transcendantal, ni d'ailleurs moi dans le sien, nous sommes l'un pour l'autre collaborateurs dans une réciprocité parfaite, nos perspectives glissent l'une dans l'autre, nous coexistons à travers un même monde. (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 1055)

La synchronicité dans le dialogue éactif est un glissement des perceptions où il y a un rapport sensible à soi, à l'autre, au monde et à l'œuvre. Ce rapport sensible se vit comme une présence davantage ancrée dans la corporéité de l'ici et du maintenant : il s'agit d'une extension de la perception de son champ de présence au monde (Merleau-Ponty, 1945/2010a). Dans le cas de Marie, elle et Audrey sont face à face, elles s'accompagnent dans ce moment qu'elles partagent. Marie est abordée par la photographie et réfléchit en silence tandis qu'Audrey se tient toujours devant elle et la regarde. Bien qu'aucune parole ne soit échangée, il y a une certitude qui accompagne Marie : Audrey est contente qu'elle soit contente. Les perceptions glissent l'une dans l'autre et une réciprocité des ressentis fait de ce dialogue éactif un moment de synchronicité sensible. Pour Audrey, la conversation qu'elle a avec Marie met en surbrillance ce sentiment de fierté qui les habite et qu'elles partagent. En regardant l'œuvre ensemble, elles font un réel partage des perceptions et créent une coexistence : une synchronisation sensible par une attention à comprendre comment l'autre porte son regard sur le monde.

4.5 Le dévoilement – renaître dans ce qui était déjà là

Le dévoilement.

Qu'est-ce que le dévoilement dans le dialogue éactif ?

C'est ce qu'il y a de niché derrière les yeux.

Qui se voit dans le coin des lèvres.

C'est ce qui vibre sous la peau.

C'est ce qui apparaît dans l'ombre de son corps.

C'est ce qui secoue et qui relève ma tête.

C'est ce qui se tient grand dans ce qui est petit.

C'est ce qui se passe quand je touche finalement ta main.

4.5.1 Une poétisation du dévoilement

Équilibriste, séchée de pluie, mouillée de soleil. Être une épinette.

Voir naître en soi des anneaux. S'épaissir de grains. S'élargir d'écorce. Voir naître autour de soi une nature qui ne semble pas être sienne. Le lichen crie au caribou. Tapis d'épines, mes racines s'étendent et rencontrent ce qui se cache sous terre. Voir naître autour de soi un sol qui me ressemble.

Comprendre qu'être une épinette, c'est aussi être une forêt.

*il y a une rumeur
dans les chemins dissimulés
être un terrain hors-piste
marcher en soi
c'est comme s'écrire une lettre*

*lire les vides
chercher les pleins*

*signer son nom
entrevoir la raison de ses mots
déceler son sens
une urgence s'immisce
ma langue est un incendie*

*relire les vides
aimer les pleins*

*mon corps veut te dévoiler
comment mes bras plantent des forêts*

4.5.2 Les narrations du dévoilement dans les dialogues énaactifs vécus

Valérie regarde ses dessins. /J'ai les dessins devant moi [...], je les observe [...], je me questionne... qu'est-ce que ça veut dire pour moi ? Est-ce vraiment intime ? /Elle est assise, les bras croisés, et elle cherche le sens de son œuvre. Elle s'attarde sur l'un d'eux : une ligne à l'encre noire sur une feuille d'aquarelle blanche. / Je regarde les vides... et je me rends compte que... c'est quand même silencieux, ce qui se passe... on dirait que j'entends mon œuvre [...]; je l'entends comme un silence paisible/. Valérie continue de regarder son œuvre. Elle lève parfois la tête, regarde un peu les autres. Elle se demande comment elle se sent quand elle entre dans son œuvre. /Quand je regarde mon œuvre... c'est comme si j'étais dedans. Comme... on dirait que je pourrais être assise dans mon œuvre. [...] Je suis assise dans ma ligne [...], on dirait qu'il y a une atmosphère [...] je me sens en paix/. Elle cherche ce lien qui la lie à son œuvre, son sens : /Je le regarde et je me dis... c'est doux quand même... ça me ressemble [...] je me dis ça me ressemble, c'est moi, c'est comme ça que je voudrais me sentir tout le temps/. Quelque chose se passe, sans être tout à fait une joie ou un soulagement, à l'intérieur de la poitrine et de sa tête. /Je me sens vraiment contente [...], j'ai le goût de sourire/. Valérie découvre le sens de son œuvre comme un alignement entre son corps et son œuvre. /Je sais de quoi mon œuvre parle. Et on dirait que je me sens... connectée à mon œuvre. C'est comme si c'est là que ça a connecté. J'ai trouvé... j'ai trouvé ma place dans l'œuvre/.

Valérie relève la tête. Il faut qu'elle nomme à voix haute qu'elle a su trouver le sens de son œuvre. / Je veux que tout le monde l'entende/, /je m'empresse de le dire... à voix haute... pour que ça sorte/.

Rosie est installée à l'écart du groupe. /Je me suis assise le dos contre le mur... j'avais mes feuilles placées à côté de moi, par terre. Je n'étais pas très confortable, mais c'est là que je me sentais bien quand même/. Le sol est dur et froid. Elle entend le reste du groupe assis à la table et de la musique occupe l'espace. /Il n'y avait personne qui était proche... tout le monde était à l'autre bout de la salle/. Rosie est assise et est de plus en plus inconfortable. /Je bougeais beaucoup... j'essayais de me dégourdir sans me lever/. Elle prend une pause d'écriture. Elle regarde ses papiers où elle a écrit des mots. Elle penche la tête sur le côté et les observe du coin de l'œil. Rosie voit combien elle se dévoile dans son œuvre sans que cela soit visible. /J'avais l'impression de me dévoiler, mais de rester cachée en même temps/. Elle se demande ce que font les autres, mais /je n'ai pas le goût de me lever pour aller les voir/. Elle se sent un peu comme ce qu'elle voit dans son œuvre : /Dans la classe [...] j'étais un peu cachée, mais on me voyait quand même [...], j'étais là/. Rosie déplace ses feuilles, les observe ; /je les ai mis une là et une par-dessus et j'ai pu les comparer à ce moment-là/. Elle se met à comparer les mots de ses deux œuvres. Il y a un déclic : les mots étaient tous différents alors qu'ils s'inspiraient tous de la même thématique. /Je me suis dit ça n'a pas de lien... ça n'a pas de lien et c'est ça que je voulais/. Le corps de Rosie s'emballe. /C'était comme un moment d'enthousiasme [...] je le sentais en dedans de moi, j'étais plus fébrile... j'avais le goût de bouger et j'étais satisfaite/. L'envie de le partager aux autres lui prend, /j'avais hâte de montrer aux autres aussi... que les autres voient que... je ne l'ai pas fait pour rien : ça a du sens/, mais Rosie ne bouge pas.

Rosie se dit alors qu'elle préfère attendre. /Je me disais... que je voulais garder le secret jusqu'à la fin... et je veux que personne ne voit les mots avant la fin.../, /comme un enfant qui cache quelque chose pour la fête des Mères/.

4.5.3 Le dévoilement – s’engager dans l’émergence

Le dévoilement, c’est voir apparaître une part de soi chez l’Autre. L’œuvre est, à un moment dans le processus de création, cet Autre avec qui il y a une rencontre. Au sens de *se tourner vers autrui* (Buber, 1959), il y a une reconnaissance de l’œuvre comme un Autre et un mouvement vers elle. De cette rencontre, une part de soi est mise en lumière ; l’œuvre se dévoile et il en émerge quelque chose qui crée du sens pour soi. Pour Valérie, ses questionnements sur le sens de son œuvre ont abouti au dévoilement d’une part insoupçonnée d’elle-même habitant son œuvre. Elle y voit son caractère, son intériorité, son désir de se sentir apaisée tout comme son œuvre paisible. Quant à Rosie, c’est la différence et la variété des mots qu’elle a écrits dans son œuvre qui la happe : reconnaissant la pluralité de ses rapports à ce qu’est l’intimité, elle aperçoit son dévoilement. Elle y voit sa pensée se transformer au fil des rencontres, son rapport spatial et intime avec son œuvre et l’influence de ce qui l’habite dans sa création. Apparaître dans son œuvre, c’est être en présence sensible avec cette œuvre : qu’elle ne soit plus une chose extérieure à soi.

L’intérieur et l’extérieur sont inséparables. Le monde est tout au-dedans et je suis tout hors de moi [...] je comprends le monde parce qu’il y a pour moi du proche et du lointain, des premiers plans et des horizons et qu’ainsi il fait tableau et prend un sens devant moi, c’est-à-dire enfin parce que j’y suis situé et qu’il me comprend. (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 1111)

L’œuvre est non pas extérieure, mais inséparable à ce monde habité et qui nous habite. Puis, le sens qui s’en dévoile se construit de lui-même tout comme la personne en son centre.

Le dévoilement, une boucle autopoïétique. L’œuvre contient une *forme de vie* autopoïétique (Bourriaud, 2003), c’est-à-dire que certaines parts se sont autoproduites et continuent de se transformer. En interrelation avec l’altérité qui habite l’œuvre,

l'environnement qui nous entoure et le contexte qui nous situe en expérience, le dévoilement est ce dialogue avec ce qui s'est construit de lui-même dans l'œuvre. En ce qui concerne Valérie, son regard se pose sur son œuvre comme sur quelque chose qui ne lui appartient plus et qu'elle tente de ramener vers elle. Le contexte dans lequel elle crée l'incite à chercher un sens lié à la problématique, puis l'espace dans son œuvre devient un lieu qu'elle ne connaissait pas avant de le rencontrer : cette rencontre avec ce qui lui était inconnu de sa propre création lui permet de se transformer dans son processus de création, d'entendre ce que l'œuvre raconte d'elle-même et de créer un sens dans son rapport à l'œuvre. Quant à Rosie, elle cherche davantage une validation de son intuition de création ; un sentiment que l'œuvre raconte ce qu'elle souhaitait au début de son processus. Cette œuvre est posée par terre et elle la regarde, immobile. L'œuvre est à un point où elle est autonome dans ce qu'elle peut amener à interpréter chez son regardeur. Rosie va à la rencontre de son œuvre, à la recherche d'un sens avec son intention de création, et de cela, par un moment d'adéquation entre ce qu'il y a en elle et ce qu'il y a dans son œuvre, un dévoilement du sens, que prend son œuvre pour elle, lui apparaît.

Le dévoilement, c'est sentir une adéquation corporelle. Ce moment d'adéquation, de dévoilement de soi et de son œuvre, est incarné dans le corps. « Le corps est le véhicule de l'être-au-monde, et avoir un corps c'est pour un vivant se joindre à un milieu défini, se confondre avec certains projets et s'y engager continuellement » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 760). C'est ce corps qui entre en relation avec l'œuvre, qui dialogue avec elle, qui se confond en elle et qui s'y engage. Au regard du dévoilement de Valérie, son corps est *dans* son œuvre : elle ressent son œuvre de l'intérieur et son corps s'anime. L'adéquation entre elle et son œuvre est

vécue par le ressenti de son corps : l'œuvre et elle partage pendant un instant une connexion à caractère sensible. Se dévoile alors ce qui se partage et qui est commun, faisant émerger un sens à son œuvre, mais aussi à elle-même. Pour ce qui est du dévoilement vécu par Rosie, son corps est *avec* son œuvre : elle vit avec elle, toutes deux déposées au sol. Rosie est à la fois cachée et présente dans la salle et dans son œuvre : une adéquation se dévoile par son corps et vient habiter sa chair. Le corps est la pierre angulaire du dévoilement dans un dialogue éactif : une rencontre incarnée où le corps vit et s'engage ; un *être-au-monde* (Merleau-Ponty, 1945/2010a) sensible au murmure d'une œuvre. D'un moment d'écoute et d'émergence de sens dans un dialogue éactif intérieur et silencieux, il y a par la suite un revenir à cet autre monde à l'extérieur de l'œuvre.

Le dévoilement tend vers la parole. Le dévoilement est dans le dialogue silencieux entre soi et son œuvre. Il y a alors un moment où il est nécessaire de prendre une distance avec les autres afin de se rendre disponible à ce que l'œuvre a à dire. Toutefois, tant pour Valérie que pour Rosie, le dévoilement ouvre vers les autres, vers la parole. Il y a une envie de partager, de nommer ce sens qui s'est dévoilé, de raconter ce que l'œuvre avait à nous dire. Pour Merleau-Ponty, il s'agit ici de faire exister la pensée par le langage (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1969/2010d). En effet, une pensée sans paroles peut se perdre dans l'oubli et c'est par le langage qu'elle peut se cristalliser en quelque chose de tangible avec quoi l'on peut poursuivre l'expérience (Merleau-Ponty, 1945/2010a). En plus du besoin de choisir des mots pouvant faire vivre cette *parole parlante* (Merleau-Ponty, 1945/2010a) intérieure, la parole qui s'ouvre à la suite du dévoilement est également un besoin d'aller vers l'autre. Tant pour Valérie que pour Rosie, les autres autour d'elles occupent une grande place dans leur esprit une fois le

dévoilement vécu. Que l'élan vers l'autre se concrétise immédiatement ou plus tard dans l'expérience, il y a, dans le vécu de Valérie et de Rosie, cette envie de partager et d'être comprise, de vivre ce moment de réjouissance avec celles qui cohabitent dans l'expérience de création.

CHAPITRE 5 DISCUSSION SUR L'OUVERTURE À UN ÉTAT DE PRÉSENCE SENSIBLE

Exprimer, pour le sujet parlant, c'est prendre conscience ;

il n'exprime pas seulement pour les autres,

il exprime pour savoir lui-même ce qu'il vise.

(Merleau-Ponty, 2010e, p.1195)

Comment les futurs enseignants des arts se transforment-ils par l'expérience vécue de création au regard du dialogue éactif ? Ont émergé des dialogues éactifs vécus par les participantes, des thématiques dont l'*intangibilité*, l'*écho*, la *synchronicité* et le *dévoilement*, qui permettent de comprendre la nature de l'expérience de création vécue. Mais qu'en est-il de la part formatrice de cette expérience ?

Parmi la diversité des éléments en jeu dans l'expérience de création, que ceux-ci soient émotifs, cognitifs, corporels, relationnels ou proprement artistiques, il y a cette possibilité d'anticiper, d'avoir un certain recul réflexif qui offre une pluralité d'existences ou de directions à l'action (Dewey, 1934/2010). De ces qualités, il en ressort une qui ne se voit pas toujours explicitée : il s'agit de la formativité dans l'expérience de création, c'est-à-dire cet espace où l'expérience s'intègre en soi et où la personne s'intègre dans l'expérience (Dewey, 1934/2010). Dans l'ouvrage *Vers l'œuvre de formation* du psychiatre et philosophe Bernard Honoré, le concept de *formativité humaine* qui est abordé est intéressant pour réfléchir à la question de la formation dans le cadre de cette recherche. La formativité, écrit-il, « fut d'abord une façon de dire l'intuition que toutes les pratiques de formation peuvent prendre un sens nouveau et beaucoup plus large que ceux habituellement reconnus et permettre d'accéder à des possibles plus stimulants que ceux auxquels on aboutit généralement »

(Honoré, 1992, p. 65). Se détachant de l'idée que la formation est quelque chose d'extérieur pouvant agir sur les transformations intérieures de l'être humain, il précise que « la formativité est maintenant devenue pour moi un caractère fondamental de l'existentialité » (Honoré, 1992, p. 66). Qu'entend-on par *existentialité* ? Bernard Honoré, s'appuyant sur les écrits phénoménologiques de Heidegger (1962/2017), la décrit comme la manière d'*être-au-monde*, fondamental et spécifique à l'être humain (Honoré, 1992). Aussi appelée le *champ de présence au monde* par Merleau-Ponty (1945/2010a), l'existence est la possibilité d'exister vécue par la personne éprouvant son existence dans un lieu, un contexte, un monde. Elle prend la forme de boucle de sens (Varela, 2017). C'est-à-dire que l'être humain, en existant, forme le monde qu'il habite et y crée du sens, et ce monde, en existant, forme l'être humain en retour : « il s'agit d'un rapport de co-appartenance. L'homme et le monde se co-appartiennent et se co-forment dans leurs possibilités d'exister » (Honoré, 1992, p. 66).

En ce sens, la formation est davantage décrite comme *une pratique d'ouverture à l'existence* (Honoré, 1992) où la personne est au centre de sa propre formation puisqu'elle se déploie dans l'attention portée à son existence :

L'ouverture de la personne à sa propre existence, c'est pour elle la découverte, la mise en lumière de ses possibilités propres de donner un sens à sa vie, à partir de ce qu'elle vit, de son expérience. C'est la découverte qu'elle est interpellée de façon exigeante car elle a à former là où elle vit, le monde, les autres, elle-même. C'est l'ouverture de son regard sur les autres et sur ce qui fait son monde de façon telle qu'il en perçoive leur existence. C'est faire entendre l'appel à s'engager en acte et en pensée dans une démarche hors-de-soi pour accueillir et être accueilli, pour agir avec d'autres dans la réalisation d'un projet. (Honoré, 1992, p. 68)

Non pas à la recherche de développement de connaissances ou d'aptitudes, cette recherche est en phase avec ce concept de la formativité : se transformer découle d'une expérience vécue où il y a une *perturbation* au sens des systèmes vivants (Varela, 2017)

et où exister en relation avec soi, l'autre et le monde tend vers une émergence de sens (Honoré, 1992) et, de ce fait, vers une transformation intrinsèque (Varela, 2017).

D'apparence invisible et évolutive dans le temps, il est difficile de percevoir les transformations d'une personne. Bernard Honoré met en lumière l'émergence de sens comme lieu de transformation entre soi et le monde et rejoint *l'apparaître* en phénoménologie, Nathalie Depraz avec le *devenir conscient*, ainsi que le processus de création de sens (*sens-making*) dans l'énaction de Francisco J. Varela. Des prises de conscience sont apparues pendant les discussions de groupe ainsi que pendant les entretiens d'explicitation : elles sont les traces de ces transformations. Il n'est pas question, encore une fois, de connaissance, mais davantage de la prise de conscience du sens que cela prend pour la personne, du sens qui s'inscrit en continuité avec qui elle est, et du sens que cela a dans l'instant présent (Honoré, 1992).

5.1 L'ouverture à l'état de présence sensible

Les prises de conscience des participantes tendent toutes vers une ouverture à l'état de présence sensible, c'est-à-dire qu'il y a eu dans l'expérience de création, au regard du dialogue éenactif, un état de présence empreinte de sensibilité dans l'instant présent. La présence, c'est entrer en relation avec *l'ici* et *maintenant*, y prendre sa place en interrelation avec les autres, et ce, en emportant avec soi tout ce qui habite notre existence. Laissons Bernard Honoré être davantage explicite :

Qu'est-ce que donc que la présence? À la fois se situer et se manifester dans le temps et dans l'espace. Être dans le présent et être dans un lieu particulier. Être là et maintenant. Mais pas comme un objet que l'on peut trouver en un endroit donné à un instant fixé. Y être dans l'existence, c'est-à-dire en tant que nous pouvons-être et que nous avons-à-former. (Honoré, 1992, p. 111)

Il n'y a pas de présence sans existence. C'est pourquoi il est question d'ouverture à la présence sensible : s'ouvrir à l'existence et à sa formativité, c'est s'ouvrir à sa présence qui habite un monde autant que s'ouvrir à se laisser habiter par le monde. Au regard des prises de conscience des participantes, être dans l'existence dans l'expérience de création crée une ouverture à cet état de présence sensible qui se déploie en cinq états de présence : à soi, à l'autre, au monde, à l'œuvre et à sa formativité.

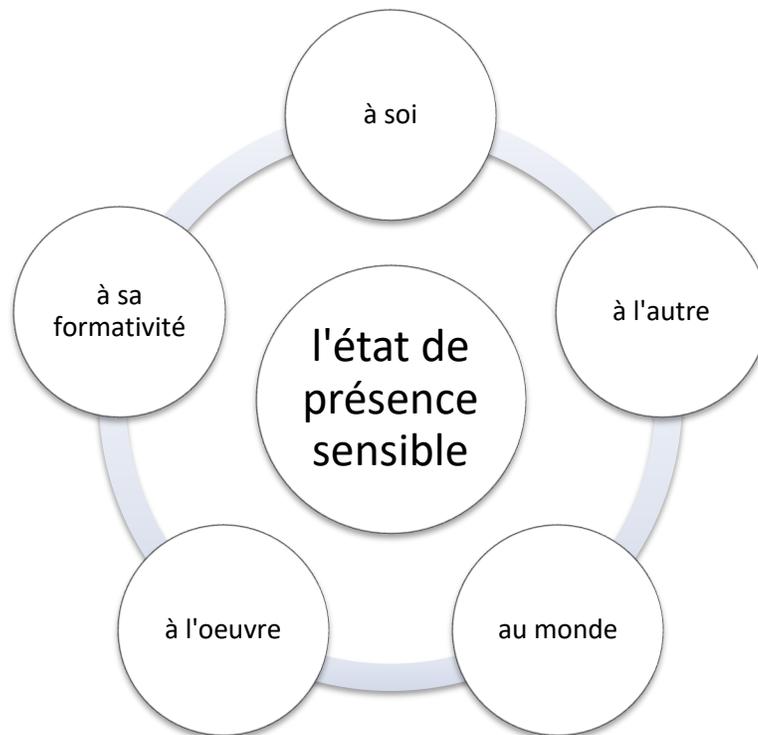


Figure 3 : Les champs d'ouverture à l'état de présence sensible

5.1.1 Un état de présence sensible à soi

La présence sensible à soi, c'est être incarné ; c'est une présence qui se vit dans et par le corps. L'émergence de sens de ce corps en expérience est le lieu d'une compréhension sensible de son corps en relation avec le monde. En effet, plusieurs participantes ont pris conscience de leur propre corps dans l'expérience de création : */Eh bien... la présence de mon corps... on dirait que je ne l'avais pas tellement remarqué sur le moment /, /j'ai mis beaucoup de temps dans la description de mes sensations physiques [...], ce n'est pas... en général, ce n'est pas quelque chose que... je vais souvent parler de ce qui se passe dans ma tête. [...] Et là, je me suis dit... qu'est-ce qui se passe dans mon corps ? /. S'intéresser à ce que le corps peut ouvrir comme possibilité de sens s'est transformé en prises de conscience. Les participantes ont vécu plusieurs rencontres de création et leur même corps n'arrivait pas avec le même bagage chaque fois : l'état de leur corps et de leur esprit ne pouvait être séparé de l'expérience de création vécue. /Je me suis rendu compte à ce moment-là que je suis arrivée dans une différente position que la première rencontre et que c'est ça qui a fait que mon œuvre était vraiment différente cette fois-là/, /tu parlais aussi de ce avec quoi on arrive. Eh bien [...] ça fait partie de la vie et ça a changé probablement ce que l'on a fait/.* Cette présence incarnée, impliquée dans cet ici et maintenant, demande d'accepter ce qui l'habite, ce qui a été, sans toutefois s'y laisser prendre :

L'existence me met à l'épreuve. Elle m'exhorte à éprouver le voyage hors des voies connues. Que la fatigue ou la crainte l'emportent et je reste au port, confiné dans les mêmes représentations du monde et de moi-même. Je suis alors absent de la situation en tant qu'événement. Je suis ailleurs, dans ce qui reste de ce qui fut en d'autres temps ma présence. Là, je ne suis pas présent, je suis en représentation d'une présence passée. (Honoré, 1992, p. 113)

C'est avec soi-même que ce voyage se vit : avec son existence dans son bagage à main, la présence à soi habite son corps et son esprit, et ce, en ne faisant abstraction ni de ce corps habité d'histoire ni de son historicité.

La présence sensible à soi, c'est s'inscrire dans son histoire. La présence, selon Honoré, existe dans la temporalité : « Ce qui est là, choses et personnes, s'ouvre de ce fait à un sens possible dans l'entièreté temporelle de notre existence. Toute l'historicité de notre existence se découvre avec le sens que prend ce que nous rencontrons lorsque surgit notre présence » (Honoré, 1992, p. 116). Le sens qui émerge des prises de conscience ne bouleverse pas ce qui existe en soi, mais réorganise ce qui était déjà là (Varela, 2017). Les participantes ayant toutes un vécu et une histoire singulière, les prises de conscience sont uniques, mais toutes sont une référence à une compréhension davantage sensible de leur propre histoire. Pour l'une d'entre elles, une compréhension de l'état de son corps en création s'inscrit dans ses précédentes expériences de création : */Après coup, je me dis que, dans le fond, c'est un peu toujours comme ça, moi. Quand je commence quelque chose, je me dis tout le temps qu'on dirait que les autres savent déjà ce qu'ils font. Là, on dirait que je deviens stressée et, finalement, je me rends compte que je ne suis pas seule. On se calme, ça va bien aller/.* Une autre, son parcours de vie prend un nouveau sens : */Ça fait du sens. Je me suis rendu compte que tout ce que j'ai fait avant, même si ça peut sembler (silence) complètement... [...] j'avais peut-être besoin de vivre toutes ces expériences-là pour... pour être capable d'être une artiste. Dans le fond, ce que je veux dire... ça fait vraiment du sens. Et ce n'est pas une finalité en soi... /.*

De ces prises de conscience du corps et de son historicité naît une ouverture des possibles (Honoré, 1992) vis-à-vis de l'art et de l'éducation. En effet, les

participantes s'ouvrent, à partir de leurs émergences de sens, à des réflexions portant sur les corps en expérience de création du point de vue des apprenants : */Parfois, je me disais qu'il y avait des élèves qui me tapaient sur les nerfs, parce que je voudrais que ça soit productif et ce ne l'est pas. [...] Et là, je me dis c'est normal que ça arrive [...], moi-même, aujourd'hui, je n'étais pas la meilleure élève et, justement, je suis une adulte. [...] Fait que peut-être être plus souple/. Écoute, indulgence, souplesse, bienveillance ; la question de la posture enseignante émerge. /Il y a un beau parallèle à faire aussi par rapport à notre posture enseignante : donne-toi les moyens d'y arriver, moi je suis là pour t'aider, moi je suis ta ressource que ça soit au niveau technique, [...] matériel, [...] logistique, [...] sensible, aussi!! Les besoins du corps vécus deviennent ainsi des pistes de réflexion et de nouvelles prises de conscience : /Je ne sais pas... j'y pense en tant qu'artiste, mais en tant qu'enseignante aussi! C'est d'amener l'élève à se rendre compte de ça... parfois, on n'est pas conscients de nos besoins/. Leur vécu d'expérience de création et le sens que cela prend dans leur histoire ouvrent également sur l'importance que ce sens peut avoir dans la création : /Si les élèves, pour eux, ça n'a pas de sens, ce qu'on leur demande de faire ; ça va être difficile de les amener en création. Donc, les aider à donner un sens, en fait, à pourquoi on vous demande de créer à l'école/. L'expérience de création au regard du dialogue énonctif est ainsi un lieu d'une présence sensible à soi où prises de conscience biographiques et corporelles sont possibles et où les futurs artistes-pédagogues peuvent tenter de se mettre à la place de l'autre en création.*

5.1.2 Un état de présence sensible à l'autre

La présence sensible à l'autre, c'est une rencontre avec l'altérité. Au sens phénoménologique, il s'agit de la conscience d'un autre « je » que soi et, donc, que la perception de toute chose est relative à celui qui la perçoit, que tout vécu dépend de celui qui le vit (Merleau-Ponty, 1945/2010a). Cette présence sensible est alors, pour Honoré, cette ouverture à cette conscience de l'autre comme un Autre (Honoré, 1992). */J'ai comme compris en fait... je le sais que tout le monde pense différemment, mais on aurait dit que là, ça a vraiment fait, oh, finalement, on ne voit vraiment pas la même affaire... et ça se respecte quand même. / L'expérience de création vécue au regard du dialogue éactif fut ainsi le lieu de ces rencontres et le caractère empathique de la relation a émergé chez les participantes. /j'ai fait comme : oh! on est là, et c'est correct que tu penses comme ça et je vais respecter ta façon de penser et je vais être prête à t'écouter s'il y a quelque chose. J'ai vraiment plus compris la personne. / De plus, la représentation de la création est confrontée à celle des autres, et cela peut donner lieu à se repositionner ou à comprendre davantage la vision construite dans l'historialité de la personne. /Pour moi, créer, c'est vraiment se mettre soi dans une image et c'est vraiment ça que j'ai vu à travers [...] les autres./ De plus, la nécessité de l'autre dans le processus de création est apparue à la conscience et en a découlé une compréhension vécue de ce que recèle l'expérience de création. /Il y a ça et aussi... le fait que, comme, il faut que je partage à l'autre... ce moment-là justement. Et ça m'arrive tout le temps quand je crée. Il y a tout le temps ce moment-là où je suis comme, oh, mais c'est trop beau. Mais il faut que ça sorte, il faut que ça aille vers l'autre. Et ça me prend une réponse. Ça me prend au moins un échange de regards, ça me prend quelque chose. [...] Je m'en rends compte [...], quand je suis vraiment fière d'une affaire, il faut que*

ça sorte! En étant dans une présence sensible aux perceptions de l'autre, il découle une prise de conscience empathique de la perception de l'autre, et cela prend un sens pour les participantes vis-à-vis de la manière de coexister ensemble en création.

La présence sensible à l'autre, c'est vivre une coexistence relationnelle. « Que se passe-t-il, lorsque je rencontre l'autre lui-même, qui n'est pas moi mais qui est comme moi? [...] Qu'est-ce qui caractérise la coexistence dans l'ensemble complexe des liens qui nous renvoient les uns aux autres? » (Honoré, 1992, p. 90). Être en expérience de création et partager son lieu, son temps et soi-même amène à exister *avec* les autres et non pas *à côté* des autres (Heidegger, 1962/2017). Les participantes ont alors vécu dans, comme l'appelle Honoré, le « champ des relations possibles avec tous ceux qui ont et qui auront quelque chose à dire et à faire avec cette parcelle de monde, qui d'abord ne concerne que quelques-uns » (Honoré, 1992, p. 90). Cette présence sensible à l'autre amène, pour les participantes, une forme de prise de conscience de cette coexistence. */On parle d'être ensemble... l'énergie de groupe... et moi, c'est drôle, parce qu'autant j'étais à part et autant je me sentais incluse dans le groupe! [...] Je me sentais connectée à vous même si j'étais là-bas toute seule!.* Ce sentiment de connexion, de collectif dans l'individuel, qui est là dans les silences tant que dans les paroles, se partage dans la coexistence vécue dans l'expérience de création. */Je l'ai senti moi aussi, ça. [...] C'est vrai que je n'ai pas vu ce que tu faisais, mais je te voyais toi. Tu sais, quand tantôt tu as dit : je regardais, mais sans vouloir voir. Eh bien, c'est ça. Je [la] regardais, mais je ne sais pas sur quoi elle travaille et on est à côté. Elle avait son espace, j'avais le mien, et on travaillait. Je l'ai ressenti ça, ce respect-là!.* Dans une compréhension de cette coexistence respectueuse et bienveillante, les participantes vivent une relation sensible avec les autres et prennent conscience de ce

qui se communique même dans le silence. */Je pense que vous l'avez senti, que j'avais besoin de ça, à ce moment-là. Et on n'a comme pas eu besoin de communication pour que le message passe/. Cet état de présence sensible à la coexistence dans l'expérience de création fait émerger les contours de la façon dont elles sont ensemble. /La proximité physique... je n'ai pas l'impression que c'est ça qui fait le lien/. Accueillir par sa présence la coexistence et en prendre conscience ouvre aux sens que cela prend pour les participantes.*

De ces prises de conscience de l'altérité et de la coexistence relationnelle naît une fois de plus une ouverture des possibles (Honoré, 1992) par rapport à la relation avec l'autre. Des réflexions sur l'importance du lien avec l'apprenant, en tant qu'enseignant, émergent et un sens se tisse entre l'expérience vécue de création et leur réalité dans les milieux scolaires. */Mais... avec des élèves que l'on ne connaît pas, quand on est suppléant par exemple [...] je trouve que ce sont des moments précieux que j'ai envie de nourrir [...], mais je n'ai pas le lien pour accéder... je ne sais pas comment le dire, mais [...] je l'ai vécu hier. Je me sentais mal d'avoir dérangé l'élève dans son processus. [...] Fait que comme posture enseignante, je trouve ça difficile/. L'importance de créer un lien est un fait connu, mais le sens que cela prend pour quelques participantes s'intensifie et se complexifie. Les discussions en viennent sur la question de la liberté dans la relation pédagogique. Être en dialogue avec l'autre et coexister dans une classe ne sont possibles que dans une ouverture et dans une compréhension de l'altérité en autrui. Accompagner devient alors un accueil du droit à l'existence chez les autres, autant que chez soi-même, et de la sensibilité à l'égalité dans un dialogue éactif malgré la place hiérarchique qu'occupe l'enseignant dans sa classe. /Il y a peut-être le lien qu'on a avec l'élève... tu sais, quand tu connais l'élève...*

comme là, je connais [cette participante] : qu'elle veuille en parler, qu'elle ne veuille pas en parler... honnêtement, j'étais ouverte aux deux réponses! [...] Oui, comme tu dis, je pense que la durée... comme tu dis... l'historique et la durée du lien, la connaissance qu'on a de l'autre, influent sur la façon qu'on va recevoir la réponse/. De cela, la posture enseignante des arts prend un sens différent : la perception de la relation avec autrui s'étant transformée, il est apparu à certaines participantes que le rapport à l'autre n'est pas quelque chose qui se planifie, mais qui plutôt se vit. /En tant qu'artiste-pédagogue, qu'on le veuille ou non, on n'a pas le contrôle sur tout! Fait que je pense qu'il faut que j'y sois préparée... Je garde mon empathie... oui, je garde mon empathie en tant qu'enseignante aussi/.

5.1.3 Un état de présence sensible au monde

La présence sensible au monde, c'est exister dans le monde. Cela signifie que son existence habite le monde et le transforme :

J'ai l'impression que l'existence parcourt l'environnement pour en faire une ambiance, un monde ambiant, qu'elle se glisse dans ses interstices en créant des liens éphémères ou plus solides mais qui toujours me tirent hors de moi et ne m'y laisse revenir que transformé, en éveil étonné devant les possibles mis à jour, et quelque peu confus d'être resté si longtemps éloigné de ce qui advient. (Honoré, 1992, p. 80)

La coexistence des existences partageant cette *parcelle de monde* donne à naître un monde unique et intangible. Elles se surprennent même de vivre une ambiance qui s'est créée de cette coexistence. */Je pense qu'il y a aussi l'ambiance qu'on a mis dans la classe... ça rejoignait beaucoup le sujet aussi/. Ambiance, climat, atmosphère ; les participantes prennent conscience qu'elles transforment le monde en réponse à la problématique de création. /C'est comme... tout de suite, il y avait un climat de bienveillance, de solidarité, de respect mutuel... qui a été installé dès le début et qui ne me donnait pas cette réticence que j'aurais peut-être eue dans un autre contexte/. Prenant conscience du pouvoir qu'elles ont sur l'espace, les participantes découvrent des façons d'exister dans le monde. /Il y a aussi l'espace... un espace impersonnel qui ne m'appartient pas [...], où je m'étends pour essayer de me sentir confortable/. Certaines parlent de rituel dans la manière de s'installer dans l'espace, d'autres nomment l'importance de s'asseoir à la même place afin de garder ses repères : elles prennent conscience de leur présence dans le monde. Cependant, le rapport au monde n'est pas unidirectionnel. Honoré le décrit comme une relation de *co-appartenance*, c'est-à-dire que, oui, notre existence transforme le monde, mais le monde transforme tout autant notre existence (Honoré, 2012).*

La présence sensible au monde, c'est l'existence du monde en soi. Autrement dit, c'est prendre conscience de ce que le monde transforme en nous (Heidegger, 1962/2017). */Je me rends compte que ça a vraiment une importance pour moi, l'espace dans lequel on me demande de travailler!.* Ce qui habite l'espace, ce qui compose le monde, s'imisce chez les participantes en expérience de création */Je me rends compte que juste de voir toutes ces petites bouteilles-là [les aquarelles liquides], même si... j'avais vraiment envie de m'en servir, mais je me rends compte que je ne m'en servirai probablement pas. [...] Mais ça m'inspire! Le matériau m'inspire! /.* De par ces prises de conscience de la présence du monde en soi pendant l'expérience de création, les participantes ont perçu la boucle de la co-appartenance de soi et du monde. « C'est en vivant l'expérience dans un monde et non dans un environnement objectif que je suis engagé par mon agir dans une voie ouverte à l'accomplissement et que je vis en co-appartenance formative avec tout ce qui m'entoure et constitue ce monde » (Honoré, 1992, p. 79). Non plus dans un environnement composé d'objets et de personnes, les participantes ressentent les transformations que provoquent le monde en elles, et sont témoins de comment elles transforment le monde en retour via l'acte de création. */Moi aussi, j'ai eu cette réflexion-là! Et je me suis dit : si j'étais ailleurs, dans un autre environnement, avec d'autres personnes, j'aurais fait une création totalement différente! /* Et ce monde qui s'est transformé, en réaction à leur existence, revient à elles et continue, sous forme de boucle, à les transformer elles et leurs créations. */Je pense que... l'ambiance a beaucoup plus d'impact de qu'est-ce que j'aurais pu penser à prime abord. Je pense que ça interfère beaucoup dans ce que l'on est en train de créer et de ce qui va sortir de nous!.* Ainsi, la présence sensible au monde des participantes les amène à exister en interrelation avec le monde : une présence

perméable qui les transforme et qui se transforme au contact de notre existence (Honoré, 1992). Et sans oublier ce qui est au-delà du visible, les prises de conscience de cette présence sensible au monde sont intrinsèquement liées à ce qui est intangible dans l'expérience de création. */Je me suis laissé inspirer par l'ambiance qu'il y avait dans la classe, [...] les lumières tamisées, etc. C'est plus ça qui m'a guidée [...]. Si j'avais été à l'extérieur, probablement que j'aurais fait [...] quelque chose d'autre. C'est quand même fou à quel point ce n'est pas nécessairement juste la thématique, ce sont les mots, c'est tout! /.*

De ces prises de conscience de la co-appartenance au monde naît à nouveau une ouverture des possibles (Honoré, 1992) concernant l'espace et l'expérience de création. Le sens que prennent ces prises de conscience ouvre d'abord sur la relation intime entre le monde et son œuvre (Heidegger, 1962/2017). Du point de vue de l'enseignant des arts, il y a une émergence de sens : l'espace, que nous appelons le monde, est beaucoup plus important dans l'expérience de création que le croyaient de prime à bord les participantes. Cela permet de réfléchir sur la posture de l'enseignant des arts étant également artiste. */Je pense au rituel... tu sais... quand on arrive dans ma classe en art... la posture que, moi, je veux adopter, l'attitude que je vais avoir, d'offrir une espèce de constance aux élèves ou une espèce de routine, si on veut... [...] je parle de rituel aussi, parce que, pour moi, préparer mon espace de travail est encore plus important, je pense, que ce que je vais faire avec. [...] Je suis en train de m'en rendre compte! [...] Est-ce que je ne pourrais pas ouvrir cette porte dans mon enseignement?/* Pour l'une des participantes, sa présence au monde l'a amenée à s'ouvrir sur l'importance de l'écoute de ce monde dans une classe */Je pense que, pour moi, en tant qu'enseignante, l'étape un, c'est l'écoute des élèves. [...] On n'a pas*

besoin nécessairement de se connaître pour arriver dans la pièce et sentir que l'ambiance est différente! Une autre participante crée un sens avec la discipline d'enseignement : les liens que partagent l'art et le climat de la classe dans son existence au monde sont importants pour elle en tant que future enseignante des arts. */Je pense que c'est un beau climat à mettre dans une classe... tu sais, un climat vraiment empathique, je trouve, et d'ouverture... [...] Je trouve que les arts, on a comme cette opportunité-là [...]; je pense que c'est ça que je retiens le plus! /* Une autre participante tisse des liens de sens avec ses expériences avec ses élèves et sa propre expérience de sa présence sensible au monde : elle fait émerger l'importance de l'appartenance à un espace dans une *parcelle de monde* qu'est la classe. */L'espace... quand les profs mettent... attribuent les tables [...] toi, tu prends conscience que tu es assis à cette table-là... c'est ma table... c'est là que je suis quasiment pour l'année! Parfois, quand on fait des changements de place, ça perturbe certains élèves!* L'enseignant des arts existe dans sa classe et a une responsabilité dans la manière de transformer le monde, mais il y a également une responsabilité d'être conscient que le monde s'immisce dans la création de ses apprenants et qu'y être sensible, c'est une part de l'accompagnement à la création.

5.1.4 Un état de présence sensible à l'œuvre

Une présence sensible à l'œuvre, c'est faire la rencontre de soi et du monde dans son œuvre. L'expérience de création, au regard du dialogue éactif, donne à vivre une rencontre avec son œuvre en devenir. Dans l'agir de création, les participantes ont vécu des moments où elles se retiraient dans leur œuvre */Je suis dans la classe, bien assise, mais je me sens ailleurs. Dans une sorte d'autre monde, à l'intérieur de moi. Ce qui se passe autour devient flou, transparent. Tout ce qu'il y a, c'est moi et mon dessin/.* L'œuvre est à la croisée des chemins entre soi et le monde. Rencontrer l'œuvre devient alors un acte d'ouverture à ce que la personne a insufflé d'elle-même sur le plan biographique et sur le plan des transformations liées à sa co-appartenance avec le monde (Honoré, 1992). Être en expérience de création, pour Bernard Honoré, c'est une façon d'exister en acte de création :

Ainsi, « être sur le chemin d'une œuvre » est une expression dont la signification est double. C'est par mon activité, être sur le chemin de mon accomplissement dans une œuvre qui est ma création dans ma façon d'exister en formation. C'est aussi le chemin que je parcours dans l'œuvre du monde humain, là où je vis. Mon « œuvrer » s'inscrit dans l'œuvre du monde. (Honoré, 1992, p. 160)

Les participantes prennent ainsi conscience que cette rencontre avec son œuvre est possible et qu'une présence sensible à son œuvre demande une certaine distance avec les autres ; une intimité entre son œuvre et soi est nécessaire afin de faire la rencontre de ce qui habite en l'œuvre. */J'ai tendance à avoir plus de retenue quand je sens des regards sur mon travail ou lorsque j'entends des conversations. Le fait de m'éloigner des autres m'a permis d'être plus vulnérable et honnête avec moi-même et dans mon œuvre. / Même sans s'éloigner physiquement des autres, ce qui est perçu, pendant la rencontre avec son œuvre, n'est plus centré sur ce qui est autour, mais davantage ce qui est à l'intérieur : /On dirait, c'est comme si... moi, je ne me suis pas rendu compte de*

l'existence de personne aujourd'hui. [...] C'est comme s'il y avait juste moi, mon œuvre, et c'est comme si j'étais dans mon œuvre. [...] Je n'ai pas le souvenir des autres quand je repense à ma création aujourd'hui : j'ai juste moi et ma création. Les autres, je n'ai aucune idée de ce qu'ils faisaient! Comme se reconnaître dans cette œuvre qui n'est pas complètement soi, il y a un sentiment de connexion vécu dans la rencontre, qui ouvre également à une écoute de ce que l'œuvre signifie pour soi. /Le fait que je dise qu'il faut que je rentre dans l'œuvre, qu'il faut que je sois connectée à l'œuvre. [...] Ça, ça me parle [...]; il y a tout le temps ce moment-là et on dirait qu'une œuvre qui n'a pas ce moment-là, ce n'est pas une œuvre pour moi. [...] Pour qu'une œuvre soit une œuvre, à mon sens, il faut être connectée avec!.

De ces prises de conscience des rencontres avec son œuvre naît une ouverture des possibles (Honoré, 1992) par rapport à ce que représente une expérience de création, tant sur le plan du processus de création que sur celui de la structure didactique de la situation-problème d'enseignement-apprentissage en art. D'abord, ces rencontres avec son œuvre sont le lieu d'émergences de sens vis-à-vis de leur démarche artistique en tant qu'artistes. */Je découvre encore plus ma démarche/,* ce qui semble être important et récurrent dans leurs expériences de création */Je me rends compte que je le vis dans tout ce que je fais! La manipulation de la matière... se salir les mains... tu sais, ce que je faisais là, ce n'était pas salissant, mais il y a quelque chose dans le fait de modeler et de transformer avec mes mains qui est important pour moi en termes de création/,* et ce qui ponctue dans leur processus de création dans une expérience de création */Une œuvre, c'est terminé quand je suis capable de la lire et de faire un sens. Et c'est vrai, parce qu'il y a toujours ce moment à la fin d'une création et je ne l'avais jamais nommé!.* De plus, être en présence sensible à son œuvre ouvre des possibles sur

le plan de l'état de création dans l'expérience de création. */Je me dis que c'est difficile, parfois, la création, parce que c'est tellement personnel et ça vient tellement de soi. [...] Fait que je me dis que, comme enseignant, il faut penser à ça aussi... que c'est difficile pour eux de sortir quelque chose d'aussi proche d'eux et de le partager aux autres/.* En effet, une réflexion empathique fait naître des parallèles de questionnements sur la façon d'entrer dans un état de création, à la manière d'une bulle de concentration où il y a rencontre intime avec son œuvre, et ce que cela a comme sens pour l'enseignant artiste. */Comme tu dis, sur trente élèves, chacun à sa manière de rentrer dans sa bulle. Mais en même temps, ta manière, ce n'est pas ma manière, mais l'autre fois, tu nous as mis ta manière et j'ai quand même réussi à rentrer dans une bulle. Fait que, tu sais, parfois, de montrer... [...] c'est ça! Est-ce qu'ils savent comme entrer dans leur bulle?/.* À travers les prises de conscience de ce qui est personnel et récurrent dans l'expérience de création, */Je me rends compte que je me nourris du travail d'autres artistes aussi et pas que de l'art visuel pour créer de l'art visuel/*, le sens que cela prend pour les participantes est intrinsèquement lié à leurs précédentes expériences de création ; les moments comme le commencement d'une création ou sa finalité se sont éclaircis quant à l'accompagnement de l'autre en création dans une visée empathique et empreinte de liberté */Je suis d'accord [...] il y a des projets où je n'ai pas ressenti ce besoin-là, et là, je le ressentais et même si je n'avais pas eu le temps, pour moi, il se devait d'être complété. Fait que c'est vrai que ça dépend de la personne, mais aussi du projet, et, sinon, c'est ça, je pense que c'est à l'artiste, ou à l'élève, de savoir si c'est important pour lui/.*

Pour ce qui est de la structure didactique de la situation-problème d'enseignement-apprentissage en art (SPEA), les futures enseignantes des arts ayant

participé à la recherche ont fait émerger du sens de leur expérience et y ont découvert des éléments clés pour elles dans les conditions d'une proposition d'expérience artistique. Il y a entre autres une prise de conscience quant à l'importance du choix de la thématique influant sur leur approche */L'approche de la thématique est importante et la façon de l'aborder aussi/,* mais également sur l'interrelation entre la thématique, le rapport à l'œuvre et aux autres dans l'expérience de création */je dirais... que la thématique d'une activité de création est assez importante en fait. Je pense qu'en tant qu'artiste-pédagogue, quand on veut amener les élèves en création, d'aller chercher des thématiques qui vont leur parler et des thématiques qui amènent un éventail large d'expériences et de références pour eux/.* Il y a aussi la question de la verbalisation en fin de projet, dont l'importance a émergé à la suite de leur expérience */Cette verbalisation-là, elle est très... révélatrice. [...] Et j'ai trouvé ça très inspirant! Et je me dis, avec nos élèves, ça peut être [...] une façon [...] [d'] encourager ça... la création d'images de plus en plus personnelles/.* En vivant cette verbalisation de clôture d'expérience et en y vivant des prises de conscience sur leur rapport à l'œuvre en les nommant avec leurs collègues, les participantes y ont vu un endroit où le partage des œuvres et des interprétations du travail des autres pouvait permettre de découvrir des mots pour nommer ces rencontres sensibles avec les œuvres ou leur propre œuvre */ Ce que je trouve beau dans la verbalisation, c'est que, justement, il y a des choses qui émergent et il y a des choses que l'on prend conscience. Tu sais, moi, quand elles ont parlé de mes œuvres, je me suis dit : oh, c'est vraiment ça que je voulais dire, mais je n'avais pas nécessairement les mots pour le dire. [...] Parfois, c'est dur, verbaliser/.*

5.1.5 Un état de présence sensible à sa formativité

Au-delà des prises de conscience de leur présence sensible à elles-mêmes, à l'autre, au monde et à l'œuvre, les participantes ont vécu une ouverture à la présence sensible à leur propre formativité. C'est-à-dire qu'elles ont fait également émerger un sens de la manière dont elles se sont formées dans les conditions de l'expérience de recherche-action-formation mise en place. Pour Bernard Honoré, il s'agit ici de se rendre présent à la manière dont un environnement devient un monde et où les liens invisibles de sa structure deviennent visibles et, ainsi, deviennent une nouvelle ouverture des possibles :

Tout cela peut sembler bien banal. Nous faisons tous l'expérience de la découverte d'un sens à ce que nous faisons alors que ce qui nous entoure prend lui-même un sens qui jusque-là nous avait échappé. Ce qui est moins banal, c'est de s'interroger sur ce qui est vécu lorsqu'un *environnement* d'objets devient pour nous un monde dévoilant des sens possibles cachés ou oubliés et une ouverture à d'autres sens, pour moi et pour d'autres. (Honoré, 1992, p. 77)

Dans une présence sensible à ce qu'est être en expérience de création, à ce qu'écrire des autoexplicitations produit en soi, à ce que partager dans les discussions de groupe cristallise et à ce que vivre des entretiens d'explicitation fait émerger ; les participantes prennent conscience des liens entre leur formativité et les conditions structurant leur expérience dans la recherche.

La présence sensible à sa formativité au regard de l'expérience ; la nécessité de prendre le temps. Se former à partir de son expérience, au sens d'être dans un état de présence sensible, c'est se rendre disponible et, donc, prendre le temps. */Je retiens que... c'est rare que l'on prenne le temps de créer comme ça. [...] On ne prend pas le temps et on dirait que c'étaient des rencontres où on prenait le temps. /.* Ralentir le rythme de l'expérience de création et ne plus être seulement dans la production, c'est

laisser de l'espace aux émergences de sens /Ça a du sens... il faut vraiment s'arrêter parfois pour comprendre ce qu'on est en train de faire/. /En décortiquant mon propre processus de création [...] après, je pourrai être un meilleur guide pour mes élèves, peut-être ?/. L'expérience de création, pour devenir un lieu de formativité, a besoin de respirer afin de laisser vivre son existence, de laisser venir les émergences de sens et de faire apparaître sa propre formativité /J'ai vraiment apprécié... être à la place de l'apprenant. [...] J'ai vraiment apprécié cette expérience-là et de vraiment être alerte aux besoins de chacun. [...] Même à quel point la lumière peut jouer... l'éclairage sur... l'espace. [...] S'arrêter et prendre conscience que toutes ces petites choses-là peuvent faire une différence, finalement. [...] Ça m'a fait prendre conscience de tout l'environnement. [...] C'est comme quelque chose de le savoir et c'est autre chose de le vivre/. Vivre l'expérience et prendre conscience du sens de son expérience, pour l'enseignant des arts, en soi, est une chose ; prendre conscience de la potentialité formatrice de l'expérience de création dans sa formativité en est une autre. Cette présence sensible à sa formativité ouvre le champ des possibles à l'extérieur du cadre de la recherche : se rappeler son propre pouvoir ; l'être humain est un organisme autonome dans sa formativité /Fait que je vais dessiner, peindre ou peu importe, mettons dans d'autres cours en art, parce que je n'ai pas fini mes études. Je vais prendre le temps peut-être plus. Je vais être capable de prendre mon pas de recul sans nécessairement [et] regarder ce que j'ai de fait, mais en disant : ok, qu'est-ce que j'ai accompli et qu'est-ce qui s'est passé quand j'ai fait ça et pourquoi j'ai pris mon pas de recul? Je vais être capable de me poser plus de questions et d'être capable de... voir plus mon processus de création!/.

La présence sensible à sa formativité au regard de la parole comme lieu d'émergence. La parole faisant exister la pensée marque également l'existence en expérience de création (Merleau-Ponty, 1945/2010a; 1969/2010d). L'explicitation est ainsi le lieu de prises de conscience (Vermersch, 2012), et c'est lors de ces moments qu'il y a eu émergence de sens pour les participantes /*Le fait que quand on explicitait à la fin... eh bien, on se rendait vraiment compte plus de notre corps, de notre position dans l'espace et ça nous amenait vraiment à réfléchir peut-être à des choses qu'on ne réfléchit pas dans les moments de création. Et je pense que c'est important de le faire, parce que ça peut comme guider notre création aussi après! /*. L'explicitation permet d'avoir accès à sa présence sensible à soi, à l'autre, au monde et à l'œuvre, et les participantes y ont vu un espace d'ouverture des possibles (Honoré, 1992). /*Le fait que tu me demandes ce que j'entendais... qu'est-ce que tu vois et tout... je suis vraiment capable de me remettre dans le moment et de me sentir plus... [dans] mon corps... comment il a réagi à ce moment-là que sur le coup où je ne m'étais pas tellement rendu compte/*. La présence sensible à leur formativité a mis en lumière, pour les participantes, l'importance de l'explicitation dans la recherche d'émergence de sens d'une expérience. Tant par la forme de l'autoexplicitation /*Je n'avais pas les mots [...] pour parler de son œuvre, [...] mais, moi, juste de l'écrire [autoexplicitation] comme ça, je trouve que c'est un moyen efficace. [...] On dirait que ça m'a aidée à comprendre/* que lors des entretiens d'explicitation, il est apparu à la conscience des participantes que les outils d'explicitation (Vermersch, 2012) faisaient apparaître leur corps, l'espace et les autres dans leur expérience et que c'est ce qui fait prendre conscience de leur propre existence en formation.

5.2 S'ouvrir comme un acte de liberté

*C'est une aventure que de voir quelque chose autrement,
voir en l'autre un visage inconnu jusqu'alors,
mettre en question un jugement, une opinion en changeant de point de vue.
Dans la présence, je dis oui à cette aventure.*
(Bernard Honoré, 1992, p. 112)

On passe d'un moment à l'autre. On glisse ensemble de vécu à vécu, de point de vue en point de vue : on est une vision à vol d'oiseau. On résonne ensemble et on commence à saisir, peut-être, qu'il y a quelque chose d'unique ici.

S'ouvrir, c'est un acte de liberté (Honoré, 1992). Créer une ouverture en soi et ainsi rendre accessible cet intérieur à l'extérieur, c'est se laisser se rencontrer et voir doucement s'effacer les frontières entre ce qui est en soi et ce qui est hors de soi (Honoré, 1992 ; Varela, 2017). Il s'agit d'une prise de risque que de s'ouvrir, que d'accepter qu'une brèche peut transformer ce qui habite à même le corps (Varela, 2017).

Comme si on construisait des châteaux de sable. On les décore de coquillages et d'algues vertes, de petits cailloux et de branches d'épinette. Regarder la marée monter, ne pas détourner le regard. L'eau se faufile et creuse des chemins auparavant invisibles. Le sable bouge ; il part et il revient. On trouve ça beau quand même.

Être en relation, en dialogue, en expérience de création appelle à la liberté (Buber, 1959 ; Dewey, 1934/2010 ; Merleau-Ponty, 1945/2010a; Varela, 2017). Merleau-Ponty écrit : « Qu'est-ce donc que la liberté ? Naître, c'est à la fois naître du monde et naître au monde. Le monde est déjà constitué, mais aussi jamais constitué » (Merleau-Ponty, 1945/2010a, p. 1160). Non pas une liberté d'action sans restriction contextuelle ou interpersonnelle, mais plutôt de celle liée à la volonté dans la prise de décision de vivre l'expérience (Varela, 2017). Exister en état de présence, c'est choisir de vivre cette expérience avec la possibilité de se transformer :

L'action volontaire est par-dessus tout une expérience vécue qui a été bien été discutée dans la littérature phénoménologique – particulièrement en ce qui concerne le rôle de l'incarnation en tant que corps vécu (ou corps propre), ainsi que la relation étroite entre le corps vécu et son monde. (Varela, 2017, p. 318)

L'ouverture à cet état de présence, c'est être dans une dynamique relationnelle qui demande d'être incarné, mais aussi d'exister avec une certaine générosité vis-à-vis la possibilité de se transformer (Honoré, 1992).

Et comme elle est venue, la marée redescend. Il y a les artefacts des passages de l'eau et l'on s'assoie autour. Comme des trésors, de petits vestiges. Tu dis voir des formes de vie et moi, une boussole. Ce n'est pas grave ; on pointe du doigt ce qui est invisible pour l'autre. Et le temps que l'eau sèche ; il apparait autre chose.

Accompagner à l'ouverture à un état de présence, c'est accueillir cette liberté d'existence (Honoré, 1992). La relation ne s'impose pas ; elle se ressent, se vit, s'inscrit en l'autre au moment où la personne le souhaite et que cela a un sens pour elle (Buber,

1959 ; Merleau-Ponty, 1945/2010a). */Tu es calme. On sent tout de suite qu'on ne sera pas jugées, qu'on n'est pas dans la performance. [...] Il y a une partie de ça qui vient de toi en fait... et puis là, je me dis qu'en tant qu'enseignante en art, c'est une grosse responsabilité.* Accompagner l'autre en expérience de création revient à être dans l'acceptation que cette relation est d'égal à égal, au sens où chaque personne est libre de s'engager avec soi, les autres, le monde et son œuvre.

La lumière crée une ombre dans un pli de sable ; tu y vois une ouverture. Dans un silence aux paumes chaudes, se soulever à nouveau. Quelque chose est différent. Les grains sont doux et les fondations s'étendent. La plage entière soutient un château de sable. Ne pouvant t'aider à le construire, je glisse plutôt mes mains dans cette plage ; l'accompagne dans ce qui se tient, dans ce qui vit sous terre.

5.2.1 La narration d'une ouverture à la liberté dans les dialogues énoncés vécus

Marie est assise devant son œuvre à la table. C'est le début de la période. Il y a des personnes absentes /*nous nous répartissons de parts égales autour de la table à une certaine distance*/. Marie se sent ouverte, mais fatiguée /*Mes yeux sont fatigués et plus lourds*/, /*Je me sens plus lente. Je cherche mes mots*/. Il est proposé de partager où chaque personne est rendue dans sa création sous la forme d'un tour de table. /*Tout le monde est à portée de regard*/. Audrey invite Marie à prendre la parole. Elle fait l'état d'où elle en est : elle poursuit une œuvre en série. Audrey lui demande /*de quelle façon j'allais relier mes œuvres ensemble*/ et Marie répond qu'elle ne veut pas répondre. Une pensée émerge au moment où elle prend position : /*J'ai comme réalisé en te disant « je ne veux pas te le dire » que je veux prendre mes propres décisions [...] que pour une fois, je veux arrêter de me valider... je veux me sentir capable de décider pour moi*/. Elle découvre alors quelque chose dont elle ne se doutait pas de sa création /*c'est ça... de te dire que je ne veux pas te le dire, ça m'a fait réaliser que pour ce projet-là, dans ce contexte dans lequel on est... je veux prendre mes décisions moi-même*/. Il n'y a aucun doute dans l'esprit de Marie ; elle sent que personne ne le prend personnel /*je les ai senties à l'écoute et respectueuses*/>.

Marie se sent sereine et à l'aise avec le groupe /*un lien de confiance est installé*/, /*je n'ai pas ressenti de pression [...], j'ai même cru voir certaines sourire*/. Elle accueille cette découverte silencieuse, libre de partir en atelier.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de s'interroger sur la formation des futurs enseignants des arts au dialogue éactif comme dynamique relationnelle pour accompagner l'expérience de la création en contexte d'une situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA) en réponse à la problématique exposée dans le premier chapitre.

En effet, dans le *Chapitre 1 : la problématique*, il a été mis en lumière l'importance et la nécessité de se former au dialogue éactif comme dynamique relationnelle pour accompagner l'expérience de création au regard de ce qu'implique réellement une expérience de création, de l'impact de la compétence relationnelle dans l'enseignement et du manque dans la formation initiale vis-à-vis de ce passage entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques par rapport à la compétence relationnelle du futur enseignant des arts.

Dans le *Chapitre 2 : les présupposés théoriques*, la question sur la formation des futurs enseignants des arts au dialogue éactif s'est précisée par la présentation des présupposés théoriques de la recherche. En effet, les travaux de Francisco J. Varela concernant l'éaction ont ouvert sur la *cognition incarnée, le corps-en-action, la rencontre avec l'altérité* et *l'émergence de sens*, permettant d'introduire cette dynamique relationnelle qu'est le dialogue éactif. Ce chapitre s'est conclu sur les objectifs de recherche qui ont mis de l'avant la pertinence de comprendre le phénomène du dialogue éactif comme dynamique relationnelle, dans un contexte où il est vécu, ce qui a permis de réfléchir aux conditions de la formation du dialogue éactif auprès des futurs enseignants des arts.

Dans le *Chapitre 3 : le cadre épistémologique et méthodologique*, le paradigme de l'énaction a été présenté et déplié jusqu'à une méthodologie de recherche qui répondait aux objectifs de recherche en accordance avec les ancrages épistémologiques de la recherche. Il a été démontré la pertinence d'une recherche-action-formation au regard de la problématique, des présupposés théoriques et des objectifs de la recherche.

Dans le *Chapitre 4 : l'analyse des données*, quatre thématiques ont émergé de l'analyse en mode écriture, permettant de produire une compréhension profonde du phénomène sensible et incarné qu'est le dialogue éactif comme dynamique relationnelle tel que vécu à travers l'expérience de création par les participantes et la chercheuse. C'est à travers l'écriture sur l'*intangibilité*, l'*écho*, la *synchronicité* et le *dévoilement* du dialogue éactif que des liens entre les perceptions, les actions, les émotions et les connaissances ont fait émerger les contours de cet espace relationnel avec soi, les autres, le monde et son œuvre.

Dans le *Chapitre 5 : la discussion ; l'ouverture à un état de présence sensible*, à la suite de l'analyse des données, il a été discuté les conditions de formation à l'accompagnement de l'expérience de création au regard du dialogue éactif qui ont émergé. Avec les prises de conscience et les émergences de sens des participantes, ce chapitre s'est adressé à la question de recherche : comment et à quelles conditions les futurs enseignants des arts se forment-ils au dialogue éactif comme espace relationnel pour accompagner l'expérience de la création en contexte d'une situation-problème d'enseignement-apprentissage artistique (SPEA) ? La formativité au cœur de l'expérience de l'existence en création, les conditions à la formation ont été décrites comme davantage intrinsèques : c'est par l'ouverture à un état de présence sensible – se dépliant en la présence à soi, à l'autre, au monde, à l'œuvre et à sa formativité – qu'il

a pu y avoir des transformations et des émergences de sens vis-à-vis de l'espace relationnel de l'expérience de création. Cette ouverture à un état de présence sensible s'est précisée dans son rapport à la liberté : une liberté d'exister, d'être ; une volonté d'engagement, de sensibilité à cet être, là et maintenant.

Les résultats de cette recherche nous amènent à nous positionner, d'une part, par rapport à ce que représente la formation des futurs enseignants des arts, mais également sur la formation continue auprès des professionnels en enseignement spécialistes en arts dans les milieux scolaires. La recherche-action-formation utilisée, mais également construite à partir des spécificités de l'expérience de création, est innovatrice dans son approche méthodologique d'inspiration phénoménologique. Sa pertinence scientifique réside dans la possibilité de reproduire les conditions méthodologiques et, ainsi, ajoute à ce qui est peu connu dans la littérature scientifique sur le développement d'une compétence relationnelle chez les enseignants des arts. De plus, la question de la formativité comme qualité intrinsèque de l'être humain amène à réfléchir sur une conception de l'apprentissage davantage incarnée, sensible et située, puisque c'est dans l'émergence de sens qu'une expérience s'inscrit dans la formativité humaine.

D'autre part, les résultats de la recherche ouvrent des pistes de réflexion sur l'expérience de création qui peut devenir un espace de formation à l'empathie, à la liberté et à la sensibilité, et donc à la compétence relationnelle chez les personnes. Cela ouvre sur des hypothèses de recherche connexes comme la possibilité de développer une relation davantage sensible à soi, aux autres et au monde par les arts dans d'autres domaines que l'éducation ou encore la possibilité que l'expérience de création puisse être le lieu de prises de conscience par rapport à d'autres compétences professionnelles

de l'enseignant des arts ; par exemple la posture de médiateur d'éléments de culture ou les pratiques d'évaluation.

En conclusion, cette recherche met en relief l'importance de la dimension du sensible. Être en relation avec nous-mêmes, les autres et le monde, c'est être intimement lié au Vivant, à ce que signifie vivre une relation profonde avec ce qui nous transforme, nous chamboule, nous touche, nous émeut, nous fait réfléchir, nous fait grandir... nous fait changer. Peut-être l'éducation a besoin de davantage de sensible, et nous, de vivre et de sentir que nous existons non pas dans, mais avec le monde. Cela peut nous ouvrir sur l'espoir du sensible comme espace de transformation et je propose de l'accompagner de trois extraits des poésies d'Antoine Dumas dans son ouvrage *Au monde : inventaire* paru en 2015 chez les éditions du passage :

dans le monde il faut encourager les oiseaux à voler et le maïs à pousser, le courage est une denrée rare sous la dent, le courage est une bordée brave comme une outre de lait dans les caves du monde / dans le monde rien n'arrive sans nous, tout nous dépasse, centres et périphéries se baisent dans nos bras amoureux d'espace

dans le monde il y a autant de mondes que l'on veut bien le croire / c'est issu du tissu même de la fièvre que se déclenchent nos vies tels des récits de voyage liés aux formes intransigeantes du rêve rêvé ensemble / dans le monde on noircit les choses pour les refaire dans l'obscurité de nos yeux clos / ainsi nous vivons terriblement lumineux de l'intérieur

(Dumas, 2015, p. 56-57)

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme éactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Anadon, M. (dir.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Andrieu, B. (2002). *La nouvelle philosophie du corps*. Toulouse. Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.andri.2002.01>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données [Hors série]. *Recherches qualitatives*, (2), 98-114. http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Bautier, É. & Rochex, J. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro (Éd.). *Situation éducative et significations* (pp. 197-220). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- Bergson, H. (2003). *L'énergie spirituelle : essais et conférences*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. (Ouvrage original publié en 1919). <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.beh.ene>
- Bergson H. (2013), L'Évolution créatrice [Édition électronique]. *Les Échos du Marquis*. (Ouvrage original publié en 1907). <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/L%C3%A9volution-cr%C3%A9atrice.pdf>.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux De Sociologie*, 69, 197-225.
- Bourriaud, N. (2003). *Formes de vie : l'art moderne et l'invention de soi* ([Nouv. éd.], Ser. Médiations). Paris : Denoël.
- Buber, M. (1959). *La vie en dialogue : je et tu, dialogue, la question qui se pose à l'individu, éléments de l'interhumain, de la fonction éducatrice* (traduction par J. loewenson-Lavi). Aubier.

- Buber, M. (2016). Au commencement était... Martin Buber. Libres extraits de *Je et tu*. *Revue du MAUSS*, 47(1), 32-34. <https://doi.org/10.3917/rdm.047.0032>
- Caelen, J. & Xuereb, A. (2017). *Dialogue : altérité, interaction, éaction*. Éditions Universitaires Européennes. <https://hal.science/hal-02928486>
- Carava, M. (2018). Une rencontre entre la philosophie et la sémiotique de Peirce, l'Énactivisme et l'Esprit Étendu'. Perspectives sur un débat contemporain. *Revue ¿ Interrogations?* (27) <http://www.revue-interrogations.org/Une-rencontre-entre-la-philosophie>
- Chaîné, F. & Bruneau, M. (1998). Introduction. De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 475-486. <https://doi.org/10.7202/031968ar>
- Chaîné, F. (2015). Autoethnographie d'une recherche en art dramatique : effets sur la posture enseignan-te. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2. http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1521&lang=fr
- Chaîné, F. (2016). Ce que l'art dramatique apprend à ceux et celles qui l'enseignent. Dans *Réfléchir à la formation artistique* (sous la direction de Francine Chaîné, Mariette Théberge, Hélène Bonin, Denyse Blondin, Hélène Duval, Anne-Marie Émond). Les Presses de l'Université Laval. <https://books.scholarsportal.info/en/read?id=/ebooks/ebooks3/upress/2016-06-08/1/9782763727011>
- Chanudet, M. (2019). La place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques : le cas du problème des portes de prison. *Raisons éducatives*, 23(1), 125-151. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0125>
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Chevarie-Lessard, G. (2003). La profondeur au coeur de L'oeil et l'esprit. *Horizons philosophiques*, 14(1), 118-136. <https://doi.org/10.7202/801255ar>
- Cometti, J-P. (2005). L'art en action : de quelques ontologies précaires. *Philosophiques*, 32(1), 220-224. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/011073ar>
- Coste, F. (2003). Incarnation, cognition et représentation : comment les sciences cognitives pensent-elles le corps?. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 2. <https://doi.org/10.4000/traces.4135>
- Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience: sens, savoirs, identités. Dans H. Bézilla , B. Courtois (dir.). *Penser la relation expérience-formation*, Lyon : Chronique Sociale. pp. 89-101.

- Daval, R. (2001). Le pragmatisme américain. Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1863-1931). Dans Caillé, A., Lazzeri, C. & Senellart, M. (sous la direction), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*, Paris: La Découverte. pp. 640-648. <https://doi.org/10.3917/dec.caill.2001.01.0640>
- Davis, D. (1998). La formation d'enseignants en art dramatique : dynamique entre la théorie et la pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 605-620. <https://doi.org/10.7202/031974ar>
- Debski, N., LENOIR, P., & Chauvigné, C. (2019). Transmission des savoirs de l'expérience par le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : entre coopération et formation. *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, Brest, France. <https://hal.science/hal-02284006/document>
- Deledalle, G. (1998). I. Le pragmatisme. Dans G. Deledalle (Éd.), *La philosophie américaine* (pp. 51-72). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-philosophie-americaine--9782804127725-page-51.htm?contenu=plan>
- Delory-Momberger, C. (2016). Introduction. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant* (pp. 7-18). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2016.01.0007>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research* (5e éd.). Los Angeles: Sage.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologie : une autre époque de l'écriture*. Encre marine.
- Depraz, N. (2006). *Le paradigme éenactif à l'épreuve de sa pragmatique expéerentielle en première personne*. *Intellectica*, 43(1), 59-65. <https://doi.org/10.3406/intel.2006.1329>
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Zeta Books.
- Depraz, N. (2016). Husserl et la surprise. *Alter*, (24). <https://doi.org/10.4000/alter.430>
- Després, A. (1998). *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine : logique du geste esthétique*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.
- Détrie, C. (2000). La figure, une « parole parlante » au plus près du monde vécu ? *Cahiers De Praxématique*, (35), 141-169. <https://doi.org/10.4000/praxématique.2914>
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard. (Ouvrage original publié en

1934). <https://www-cairn-info.sbiproxy.uqac.ca/l-art-comme-experience--9782070435883.htm>

Di Paolo, E., & Thompson, E. (2014). The enactive approach. Dans L. Shapiro (Éd.), *The Routledge Handbook of Embodied Cognition* (1ère édition). Routledge.

Dumas, A. (2015). *Au monde : inventaire*. Outremont, Qc : les éditions du passage.

Duval, H. (2016). Des gestes professionnels d'enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS) pour accompagner les élèves en création chorégraphique: révéler le dire et le faire-Lier identité et action. Dans *Réfléchir à la formation artistique* (sous la direction de Francine Chaîné, Mariette Théberge, Hélène Bonin, Denyse Blondin, Hélène Duval, Anne-Marie Émond). Les Presses de l'Université Laval. <https://books.scholarsportal.info/en/read?id=/ebooks/ebooks3/upress/2016-06-08/1/9782763727011>

Eluard, P. (1953). *Poésie ininterrompue*. Gallimard.

Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en didactiques*, (19), 39-50. <https://doi.org/10.3917/rdid.019.0039>

Formis, B. (2016). Le geste comme forme de vie. Dans A. Després (Éd.), *Geste en éclats — Art, danse et performance* (pp. 185-196). Dijon : Les presses du réel.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.

Gaudet, S. & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. Presse de l'Université d'Ottawa.

Gilbert, I. (2007). *Vers un nouveau modèle de spécialiste en arts : l'intervenant en situation artistique, regard sur une expérience régionale menée dans une école primaire*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/396/>

Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?* [Rapport de recherche doctoral]. Labex ITEM. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115>

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation

- artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
<https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S., & Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*.
<http://www.compétenceacréer.uqam.ca>
- Gouvernement du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-082.pdf
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Arts plastiques*. Québec : Ministère de l'Éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_arts-plastiques-premier-cycle-secondaire.pdf
- Heidegger, M. (2017). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1962)
<https://prepasaintsernin.files.wordpress.com/2017/09/chemins-qui-ne-mennent-nulle-part-martin-heidegger.pdf>
- Héroux, I., & Fortier, M-S. (2014). Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 67-79.
<https://doi.org/10.7202/1033796ar>
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Husserl, E. (1971). *Idées directrices pour une phénoménologie*. (traduit par P. Ricoeur). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1950)
- Kalina, N. (2020). *Noah Kalina #47*. mailchi.mp.
<https://mailchi.mp/noahkalina/newsletter47>
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=6954492>.
- Kawamoto, H. (2011). L'autopoïèse et l'« individu » en train de se faire. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136(3), 347-363. <https://doi.org/10.3917/rphi.113.0347>

- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning : Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall
- Laferrrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21.
- Laurier, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts*. [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Lavoie, L., Laurin, P., & Marquis, D. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Blanc, B. (2014). Francisco Varela : des systèmes et des boucles. *Hermès, La Revue*, 68(1), 106-107. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0106>
- Leduc, D., Béland Sébastien, & Tardif, J. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (Vol.1) Presses de l'Université du Québec. <https://books.scholarsportal.info/en/read?id=/ebooks/ebooks3/upress/2018-01-19/1/9782760548237#page=6>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*. 29(3), 145-167. https://www.researchgate.net/profile/France-Picard/publication/268046793_Du_groupe_focalise_a_la_recherche_collaborative_avantages_defis_et_strategies/links/559e6a2108ae99dba598a35b/Du-groupe-focalise-a-la-recherche-collaborative-avantages-defis-et-strategies.pdf
- L'Hostie, M., Monney, N. & Nadeau-Tremblay, S. (2013). Chapitre 3 Une recherche-action-formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans (sous la direction de Landry, C. & Garant, C.), *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre les universités et le milieu scolaire* (pp. 63-92). Presse de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2338_9782760537491.pdf
- Lord, M. (1998). Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 585-603. <https://doi.org/10.7202/031973ar>
- Marceau, C. & Chaîné, F. (2020). Expérience de création collective en art dramatique : approches pédagogiques et apprentissages. *Percées*, (3). <https://doi.org/10.7202/1076679ar>
- Masciotra, D., Roth, W., Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. (1^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org.sbiproxy.uqac.ca/10.3917/dbu.masci.2008.01>

- Masciotra, D. (2022). *Développer un agir connaisseur, théorie et méthode : de l'approche par compétences à une approche de l'énaction*. (1^{ère} éd.) Canada : Dominico Masciotra.
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Presses universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. (1990). *Apprendre... oui, mais comment*. (5^e éd.) ESF éditeur.
- Merleau-Ponty, M. (2010a). Phénoménologie de la perception. Dans M. Merleau-Ponty, *Œuvres* (Édition établie et préfacée par C. Lefort, pp. 655-1167). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1945)
- Merleau-Ponty, M. (2010b). L'œil et l'esprit. Dans M. Merleau-Ponty, *Œuvres* (Édition établie et préfacée par C. Lefort, pp. 1585-1628). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1964)
- Merleau-Ponty, M. (2010c). Le visible et l'invisible. Dans M. Merleau-Ponty, *Œuvres* (Édition établie et préfacée par C. Lefort, pp. 1629-1807). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1964)
- Merleau-Ponty, M. (2010d). La prose du monde. Dans M. Merleau-Ponty, *Œuvres* (Édition établie et préfacée par C. Lefort, pp. 1423-1544). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1969)
- Merleau-Ponty, M. (2010e). *Œuvres* (Édition établie et préfacée par C. Lefort, pp. 1423-1544). Gallimard.
- Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Misrahi, R. (2016). Martin Buber, philosophe de la relation. *Revue du MAUSS*, 47, 35-43. <https://doi.org/10.3917/rdm.047.0035>
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie: une méthode vécue comme une expérience de chercheur [Hors série]. *Recherches qualitatives*, 15, 497-511. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Morais, S. (2016). Expérience du corps et création artistique. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant* (pp. 227-238). Toulouse: ERES. <https://doi:10.3917/eres.delor.2016.01.0227>
- Morais, S., Baillargeon, P., & 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* (Paris, automne 2019).

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles Pratiques Sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche & formation*, 80(3), 91-106. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2508>

Neelands, J. (2009). Acting together : ensemble as a democratic process in art and life. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>

Nonnon, É. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. Dans L. Filietaz (Éd.). *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 43-65). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi:10.3917/dbu.filli.2008.01.0043>

Paillé, L. (2004). *Livre livre : la démarche de création*. Éditions d'art Le Sabord.

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 215-230. <https://doi.org/10.2307/1495128>

Paillé, P. (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative: postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2006.01>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 10. L'analyse en mode écriture. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (Dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 221-243). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-221.htm>

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris : Klincksieck.

Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter. Revue de phénoménologie*, (18), 165-182. <https://doi.org/10.4000/alter.1668>

- Petitmengin, C. (2011). Le dedans et le dehors : une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle. *Travail et Apprentissages*, (7), 105-120. <https://doi.org/10.3917/ta.007.0105>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur.
- Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève : Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre. Dans L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 193-208). Érés. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.3917/eres.talbo.2005.01.0193>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Poussier, I. (2003). Les stratégies et les outils didactiques innovants en arts plastiques ou visuels. *Expressions*, (22), 129-144. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406636>
- Pragmatisme. (n. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pragmatisme/63226>
- Rémery, V. (2019). Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE. *Raisons éducatives*, 23(1), 95-124. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0095>
- Renault, L. (2020). L'approche éactive et la place de l'altérité : un dialogue entre Varela et Buber. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 28(1), 143-166. <https://doi.org/10.5195/jffp.2020.920>
- Rey, A., & Le Robert (Éds.). (2006). Méthode. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (Vol.2). Dictionnaire Le Robert.
- Robotti, E. (2002). Le rôle médiateur de la verbalisation entre les aspects figuraux et théoriques dans un problème de démonstration en géométrie plane. [Thèse de doctorat]. Université Joseph Fourier-Grenoble I. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00004587>

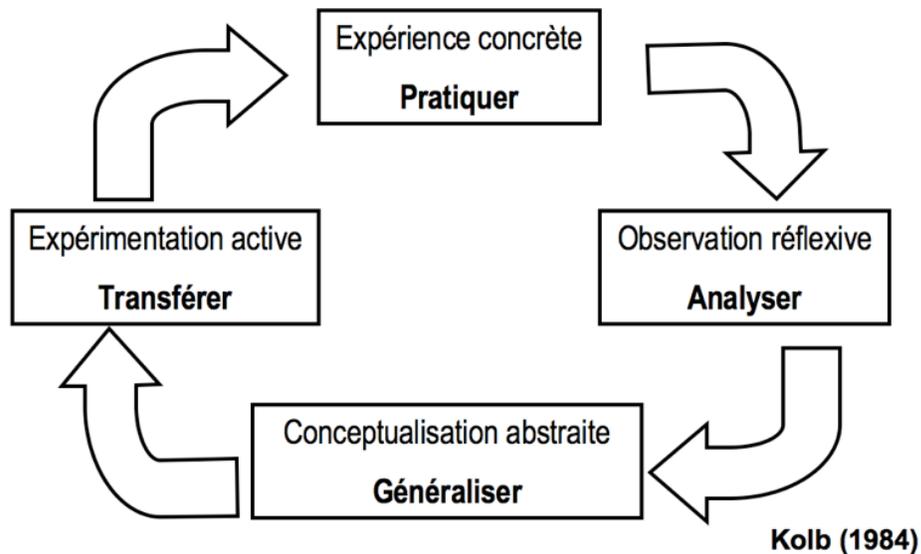
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement: une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, (62), 13-24. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.398>
- Scherb, A. (2018). Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une oeuvre. *Diptyque. Enseigner la littérature en dialogue avec les arts*, (37), 201-221. <https://hal.science/hal-02055343>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schulte, C. M. (2011). Verbalization in Children's Drawing Performances: Toward a Metaphorical Continuum of Inscription, Extension, and Re-Inscription. *Studies in Art Education*, 53(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518850>
- Sontag, S. (2010). *L'Œuvre parle : œuvres complètes V*, Paris : Christian Bourgois.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88(1), 83-91. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0083>
- Tisseron, S. (2022). Promesses, limites et ambiguïtés du mot « empathie ». *Communications*, 110(1), 167-179. <https://doi.org/10.3917/commu.110.0167>
- Trocme-Fabre, H. (1994). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Les Éditions d'Organisation.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, (66), 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>
- Varela, F. (1981). Autonomy and autopoiesis. *Self-Organizing Systems: An interdisciplinary approach*. 14-23.
- Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.
- Varela, F. J. (2017). *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)* (sous la direction de M. Bitbol; avec le concours de A. Cohen-Varela, J.-P. Dupuy & J. Petitot). Seuil.
- Vendramini, C., Scherb, A. & Safourcade, S. (2014). Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 513-535. <https://doi.org/10.7202/1029072ar>

- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe, conscience réfléchie. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, (31). 269-311. <https://doi.org/10.3406/intel.2000.1609>
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Presse Universitaire de France.
- Vermersch, P. (2016). L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique! Remomération et explicitation [Hors série]. *Recherches qualitatives*, 20. 559-579. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Vermersch, P. (2019). Entretien d'explicitation. Dans C. Delory-Momberger (Éd.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 340-342). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0340>
- Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma: qu'est-ce donc?. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, (10). <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873>

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est (2022-968).

ANNEXE B : GUIDE À LA DISCUSSION DE GROUPE (Kolb, 1984)



Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning—Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

1. Expérience concrète : décrire ma pratique, mon intervention

Qu'est-ce que j'ai fait?

2. Transition entre l'expérience concrète et l'observation réflexive : décrire le contexte

Question : Quel était le contexte de mon intervention (les étudiant-e-s, le lieu, le cours, le programme, etc.)? Quel était l'objectif de cette intervention?

3. Observation réflexive : analyser ce qui s'est passé pendant mon intervention

Qu'est-ce qui s'est passé? Comment les étudiants-es ont-ils/elles réagi? Qu'est-ce qui a bien fonctionné? OU qu'est-ce qui a moins bien fonctionné?

4. Transition entre l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite : identifier une raison/hypothèse

Pourquoi est-ce que cela a bien fonctionné? OU pourquoi est-ce que cela a moins bien fonctionné?

5. Conceptualisation abstraite : généraliser en tirant un principe/une leçon de l'expérience

Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation? Quels principes/leçons est-ce que je peux dégager?

6. Transition entre la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active : identifier une solution

Qu'est-ce que je pourrais refaire d'une façon similaire? OU qu'est-ce je pourrais faire d'autre ou différemment?

7. Expérimentation active : transférer le principe/la leçon à une nouvelle intervention

Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire? Quelles approches, méthodes ou ressources sont possibles? Essayez d'être très concret et de penser aux différents paramètres qu'il faudra éventuellement préparer.

8. Transition entre l'expérimentation active et l'expérience concrète : planifier la nouvelle intervention.

Comment va se dérouler ma prochaine intervention? Comment vais-je m'y prendre? Essayez d'être le plus concret possible.

**ANNEXE C : GUIDE À L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION
(Vermersch, 2012)**

CORPORÉITÉ (orienter dans le domaine du vécu sensoriel)
Comment tu le sens ? Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu entends ? Couleurs, sensations odeurs ? Comment tu le sens dans ton corps où à quel endroit ?
SPATIALITÉ (orienter dans le domaine rapport au vécu spatial)
Comment tu te sens dans ton environnement, dans l'espace dans ce lieu ? Est-ce que ça ressemble à quelque chose que tu as déjà connu, vu ou vécu ? Est-ce que tu fais des liens avec d'autres situations ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est pareil ?
RELATIONALITÉ (orienter dans le domaine du rapport au vécu relationnel)
Les autres sont-ils présents, comment tu les vois, les sens ? Tu les regardes comment ils te regardent ? Comment tu les sens te regarder ? Est-ce que ça ressemble à quelque chose que tu as déjà connu vu vécu ? Est-ce que tu fais des liens avec d'autres situations ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est pareil ?
FORMATIVITÉ (orienter dans le domaine du sens)
Si tu veux garder ce moment, cette ressource si tu dois garder un mot ? Si tu veux garder ce moment, cette ressource si tu dois garder un geste ? Quel est le sens de ce moment ? Est-ce que ça ressemble à quelque chose que tu as déjà connu vu vécu ? Est-ce que tu fais des liens avec d'autres situations ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est pareil ? Dans quel contexte pour toi tu peux mobiliser cette ressource. Qu'est-ce que tu apprends que tu ne savais pas déjà ?