



**Défis et enjeux d'un changement de paradigme.
Une approche éactive pour
soutenir le plaisir d'apprendre en enseignement des arts**

par Lapointe Jessica

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
maîtrise ès art (M.A.) sur mesure Éducation, Arts et Neurosciences cognitives**

Québec, Canada

RÉSUMÉ

Un récent référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante, présenté par le ministère de l'Éducation du Québec, propose aux enseignants et enseignantes de toutes disciplines de développer une toute nouvelle compétence : *soutenir le plaisir d'apprendre* (MEQ, 2020). Le problème majeur que rencontre cette compétence est qu'elle repose sur un amalgame paradigmatique dans lequel s'entremêlent le cognitivisme, le constructivisme, et socio-constructivisme (Masciotra, 2022). Or cette nouvelle compétence remet en question ce cadre paradigmatique, puisque *soutenir le plaisir d'apprendre* exige une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, l'enseignement et la relation pédagogique. Et si l'on changeait de paradigme ? À la lumière des recherches récentes en sciences cognitives énelles, en neurosciences énelles et en neuropédagogie, l'étude propose un cadre énel comme solution au problème paradigmatique que pose la compétence de *soutenir le plaisir d'apprendre*. Sur le plan méthodologique, cette recherche en première personne fait d'abord état du plaisir d'apprendre de la chercheuse en contexte d'apprentissage artistique. Dans un deuxième temps, les données sont analysées en mode écriture afin de faire émerger des outils théoriques et pratiques pour aider l'enseignant des arts à soutenir le plaisir d'apprendre en enseignement des arts.

En plus d'accompagner les enseignants des arts et les futurs enseignants des arts dans le développement de la compétence professionnelle qu'est de *soutenir le plaisir d'apprendre*, cette recherche peut apporter des connaissances nouvelles dans d'autres domaines tels que la santé et le bien-être, l'éducation spécialisée et l'éducation à la petite enfance.

Mots clés : approche énelle, relation pédagogique, plaisir d'apprendre, expérience sensible, empathie active.

COMMENT FAIRE EMERGER LA JOIE D'APPRENDRE ET DE PENSER, UNE JOIE GALOPANTE ET CONTAGIEUSE, UNE JOIE QUI BATTE EN
BRECHE LES FATALITES, ERODE LA RESIGNATION
ET INVITE AU PARTAGE DES SAVOIRS?
PHILIPPE MEIRIEU

LISTE DES TABLEAUX

RÉSUMÉ.....	I
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES TABLEAUX	VI
DÉDICACE	VII
REMERCIEMENTS	VIII
AVANT-PROPOS MON PARCOURS DE FORMATION ARTISTIQUE	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATISATION	4
1.1 LE PLAISIR D'APPRENDRE...ET D'ENSEIGNER	4
1.1.1 UN PROBLÈME PARADOGMATIQUE	8
1.1.2 LE CORPS ENSEIGNANT LE CORPS APPRENANT	10
1.2 ENJEUX ET DÉFIS D'UN CHANGEMENT DE PARADIGME	11
1.2.1 DE L'APPRENTISSAGE...À L'APPRENNANCE.....	12
1.2.2 DE L'ENSEIGNEMENT... À LA GUIDANCE	13
1.2.3 DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE...À LA RELIANCE	15
1.3 LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS.....	17
1.3.1 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (pfeq).....	18
1.3.2 LES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES D'APPRENTISSAGE INTERARTISTIQUES (spai).....	19
1.3.3 LE PLAISIR D'APPRENDRE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS	24
1.4 PROBLÈME, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	30
1.4.1 OBJECTIFS DE RECHERCHE	31
1.4.2 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE	32
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	33
2.1 CADRE THÉORIQUE.....	33
2.1.1 LE PARADIGME DE L'ÉNACTION	34
2.1.2. LA NEUROÉDUCATION (NEUROPÉDAGOGIE).....	37
2.2 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	42
2.2.1 LA MICROPHÉNOMÉNOLOGIE	43
2.2.2 LA RECHERCHE-ACTION-CRÉATION.....	43
2.2.3 L'AUTOEXPLICITATION COMME COLLECTE DE DONNÉES.....	45
2.2.4 L'ANALYSE EN MODE ÉCRITURE.....	46
CHAPITRE 3 COLLECTE DE DONNÉES EXPERIENTIELLES	49
3.1 UNE DÉMARCHE ARTISTE INDISCIPLINÉE	49
3.2 LES AUTOEXPLICITATIONS	51
3.2.1 NAISSANCE DE LA CRÉATIVITÉ	51
3.2.2 BEAUTÉ ÉTOILÉE ET BEAUTÉ DES MERS.....	58
3.2.3 LE SILENCE DU VIDE	64
3.2.4 LE LIEN QUI NOUS UNIT	72
3.2.5 BERCEUR LES BLESSURES.....	76
CHAPITRE 4 ANALYSE EN MODE ÉCRITURE	81
4.1 ACTIVER DES BOUCLES RELATIONNELLES EMPATHIQUES	81
4.2 ÉLÉMENTS RETENUS POUR SOUTENIR LE PLAISIR D'APPRENDRE	83
4.2.1 IMPLIQUER L'APPRENANT	89

4.2.2 L'APPRENANT CHERCHEUR	89
4.2.3 L'APPRENANT ÉMANCIPÉ.....	90
4.2.4 LE DIRE DE L'APPRENANT.....	91
4.2.5 L'APPRENANT SITUÉ.....	92
4.2.6 L'APPRENANT ACCOMPAGNÉ.....	94
CONCLUSION ENTRER EN EMPATHIE ACTIVE	96
BIBLIOGRAPHIE	98
ANNEXE I	109

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : L'ARTISTE-PEDAGOGUE.....	20
FIGURE 2 L'ENACTION DANS LE CHAMP DES NEUROSCIENCES	35
FIGURE 3 LES OPERATIONS DU CERVEAU	40
FIGURE 4 LA DYNAMIQUE DE RECHERCHE-ACTION-CRÉATION.....	45
FIGURE 5 <i>NAISSANCE DE LA CREATIVITE</i>	51
FIGURE 6 <i>BEAUTE ETOILEE ET BEAUTE DES MERS</i>	58
FIGURE 7 LE SILENCE DU VIDE	64
FIGURE 8 LE LIEN QUI NOUS UNIT	72
FIGURE 9 <i>BERCER LA BLESSURE</i>	76

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES APPRENTISSAGES ARTISTIQUES EN LIEN AVEC LE PFEQ	22
TABLEAU 2 ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE PLAISIR D'APPRENDRE	54
TABLEAU 3 ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE PLAISIR D'APPRENDRE	61
TABLEAU 4 ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE PLAISIR D'APPRENDRE	67
TABLEAU 5 ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE PLAISIR D'APPRENDRE	70
TABLEAU 6 ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE PLAISIR D'APPRENDRE	74
TABLEAU 7 ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE PLAISIR D'APPRENDRE	78
TABLEAU 8 GRILLE D'ANALYSE	83

DÉDICACE

À toutes celles et ceux qui posent un regard bienveillant sur nos écoles,
qui croient que la curiosité est une étincelle,
et que le plaisir d'apprendre est la lumière qui guide chaque pas.

À celles et ceux qui savent que l'éducation n'est pas seulement un chemin vers la réussite,
mais une aventure qui prend tout son sens lorsqu'elle est traversée avec joie.

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma gratitude À toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont soutenu et encouragé la réalisation de ce mémoire. Leur confiance et leurs encouragements m'ont permis de mener À terme ce projet avec détermination.

Je souhaite exprimer une reconnaissance particulière à ma fille. Par sa patience et les sacrifices qu'elle a acceptés durant ces années, elle a contribué, à sa façon, à rendre cet accomplissement possible. Même si ce mémoire est le fruit de mon travail et de mes efforts, il porte aussi l'empreinte discrète de son amour et de sa compréhension.

Je tiens également à remercier chaleureusement ma directrice de maîtrise, Sylvie, qui m'a ouvert la porte de cette maîtrise sur mesure et dont le soutien, la disponibilité et la guidance à toute épreuve m'ont été d'un appui inestimable.

J'aimerais remercier M. Philippe Meirieu, philosophe et spécialiste des sciences de l'éducation, qui m'a accompagnée par ses textes et sa vision pédagogique tout au long de ce mémoire. Sans ces nombreux échanges à sens unique et les réflexions qu'il a fait naître en moi, ce mémoire n'aurait pas été le même.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Mme Marie Delfosse, Mme Michèle Duzert et Mme Cynthia Harvey, qui ont généreusement accepté de consacrer de leur temps et de partager la richesse de leur expertise en prenant part à mon jury.

Je souhaite également remercier le CRSH ainsi que le collectif de recherche CREAgir pour leur précieux soutien financier, qui a permis de donner vie à ce mémoire et d'en approfondir la portée.



Conseil de recherches
en sciences humaines
du Canada

Canada

Social Sciences and
Humanities Research
Council of Canada



CREAgir
Collectif de Recherche en Éducation du Québec

AVANT-PROPOS

MON PARCOURS DE FORMATION ARTISTIQUE

La curiosité et le plaisir de se mettre soi-même en jeu - et en jeu - en s'inscrivant concrètement dans cette recherche de maîtrise sur mesure, m'a fait prendre conscience que le plaisir et la curiosité sont en soi une forme de recherche. Suivre un parcours académique depuis des passions comme la performance, la peinture, la littérature, l'écriture, l'enseignement des arts et l'éducation à l'enfance participent avec plaisir à mon sujet de recherche.

Dès que j'ai mis les pieds dans l'université et que j'ai assisté à mes premiers cours, j'ai su que je voulais passer le plus de temps possible dans cet établissement. J'entends parfois mes amis/es me dire : Il me reste juste 2 ans, après j'ai fini ! ». Personnellement, je n'aime pas penser au temps qu'il me reste à l'université ; j'aimerais qu'il ne s'arrête jamais. J'ai su dès les premiers moments dans cet établissement, que je voudrais faire une maîtrise et un doctorat sans même en connaître encore les sujets. J'aime apprendre.

Ce futur sujet inconnu fut donc ma première problématique. Je m'éparpille un peu, je ne sais pas vers quoi me diriger. Je veux une thématique qui est pour moi. Toute ma vie, j'ai fait des choix pour les autres, que ce soit pour mon métier, mon frère, mes parents, mes anciens conjoints ou ma fille. J'avais envie pour une fois de ME choisir. Ce n'est pas facile de trouver un sujet qui soit à la fois proche de moi, captivant et qui m'offre des possibilités intéressantes de recherche. J'ai envie de faire quelque chose m'offrant l'opportunité d'y faire de la création. C'est un moyen qui m'offre plus de possibilités pour m'exprimer, me découvrir, me poser des questions, mettre mes connaissances en application (qu'il s'agisse d'un concept, d'une technique, d'un médium, d'un historique, etc.) et d'en acquérir de nouvelles par mon expérience authentique.

C'est donc la tête pleine de questions et d'incertitudes que j'ai demandé un rendez-vous avec ma directrice de module, remettant en question mon projet de maîtrise n'ayant pas de sujet à explorer qui me satisfait. Et puis on m'a posé une question qui paraît simple : « Qu'est-ce qu'elle aime le plus Jessica ? À quel moment est-ce que tu as le regard qui pétille et que tu rayannes ? ». Une question simple amène souvent une réponse simple. Pourtant, sur le moment, je n'en ai pas, je réfléchis : il y

a tellement de choses que j'aime, mais qu'est-ce que j'aime réellement le plus ? Quel est ce moment où je brille par mon enthousiasme ? Comment choisir une seule chose ? Je n'ai pas de réponse. Heureusement pour moi, ma directrice en a une, elle. Elle me dit : « Le moment où moi je te vois le regard illuminé, c'est lorsque tu apprends quelque chose ! ».

La justesse de sa réponse me frappe. Elle a raison, ce que j'aime le plus dans la vie c'est apprendre. On pourrait même dire que pour moi cela est un véritable besoin. Je suis constamment en train de m'interroger et de remettre les choses en question. Je lis, je m'informe, je parle à des gens, je demande de l'aide, je dois retourner une nouvelle information sous toutes ses coutures pour la comprendre dans son ensemble. Tant que j'ai des questions dans ma tête, je ne suis pas satisfaite. On pourrait même dire qu'une fois que j'ai finalement compris une chose, ce n'est pas encore terminé : c'est l'émergence de nouveaux questionnements. Maintenant que j'ai une nouvelle banque de connaissances entre les mains, je dois trouver de quelle façon je peux me les approprier, les mettre à ma main et de quelle façon je peux m'en servir dans le concret. J'aime allier connaissance académique et expérience personnelle. Pour moi, l'apprentissage est la base de toute chose, peu importe la discipline. Je dois m'instruire et apprendre à marcher avant de pouvoir courir.

Cette nouvelle découverte sur moi-même qui me paraît maintenant, avec du recul, tellement évidente, m'amène à jeter un regard sur mon passé avec une nouvelle vision, à l'analyser avec cette réflexion en tête, me demandant depuis quand ce besoin d'apprendre, cette passion pourrions-nous même dire, est-il présent en moi ? Certains de mes intérêts et certains choix de vie, vus sous cet angle de réflexion, commencent à prendre sens doucement et à s'imbriquer les uns avec les autres.

Tout d'abord, d'aussi longtemps que je me souviens, j'ai eu une relation d'amour avec les livres, mais surtout les mots. J'ai d'ailleurs même lu une grande partie du dictionnaire dans le désir de connaître le plus de mots possible. Comme mon grand frère était atteint d'un handicap sévère, mes parents ont toujours été très occupés à lui donner les soins dont il avait besoin en plus de gérer leurs emplois et la routine de la maison. J'avais beaucoup de temps, seule, et les livres m'ont vite accompagnée dans ces moments de solitude. Ils les rendaient magiques, ils me permettaient de voyager n'importe où, c'était une fenêtre sur le monde, sur l'imaginaire et sur les connaissances. La

lecture a toujours été d'ailleurs un passe-temps encouragé et valorisé par mes parents, ainsi que les études.

Mon parcours académique est plutôt constant. Avec mon frère, j'ai toujours été autodidacte. On n'a jamais eu vraiment beaucoup de temps à me donner pour m'accompagner dans mes études, en dehors des gros projets obligeant un coup de main. On n'avait pas le temps et on n'en voyait pas le besoin. J'ai toujours été douée dans les études. J'ai été la seule de mon école à être sélectionnée pour aller en anglais intensif : l'anglais était difficile, personne n'avait une quelconque connaissance à la maison. Ce fut donc une belle occasion d'apprendre.

Je me distinguais particulièrement en français dans les compositions écrites. J'ai même participé à un concours dans le cadre de mon cours de français et j'ai gagné la 3e place au niveau provincial pour la compétition de jeunes scénaristes de l'époque. Nous sommes allés à Montréal, j'ai vu mon texte prendre forme sous mes yeux. Les décors, les acteurs et MES mots : c'était encore mieux que je ne l'avais imaginé. Mon amour pour les mots dans tous mes livres me servait.

J'ai choisi d'être éducatrice à l'enfance comme première carrière. J'ai toujours aimé les enfants et fait du gardiennage dès mes 12 ans, cette technique m'a donc interpellée naturellement. Lorsque je me retrouve avec des enfants, j'arrive à être moi-même. Les enfants ne jugent pas aussi facilement que les adultes. Leur regard est doux et leur besoin d'amour est infini. Je me disais que chaque journée allait être différente en travaillant avec l'humain. Je ne me mentirai pas, j'étais une éducatrice très douée. J'avais à cœur le bien-être des enfants et je voulais leur offrir le meilleur de moi-même, être là pour eux et contribuer au développement d'une enfance heureuse que j'aurais souhaité avoir.

Cela a bien fonctionné pour plusieurs années. Malheureusement, la gestion de la garderie a changé à quelques reprises et je me suis retrouvée à étouffer. On a commencé à nous interdire de plus en plus de choses. Le désir des parents passant avant le bien-être des enfants, l'interdiction d'établir de bons plans d'intervention est vite apparue ainsi que l'empêchement d'organiser des activités spéciales. Dans ce carcan, je suis vite devenue malheureuse. On nous enlevait tout soutien, on nous empêchait de nous renouveler et surtout, on nous privait d'apprendre de nouvelles choses.

Un retour aux études faisait partie de mes options. J'ai été très hésitante face à ce choix. Je n'étais pas allée à l'école depuis une quinzaine d'années. La question de choisir un nouveau domaine d'expertise s'exposait également à moi. Une amie m'a proposé l'enseignement des arts. Je ne savais pas que cela était une possibilité, mais ça m'a tout de suite parlé. On me permettait ici de combiner deux passions. Un autre ami a achevé de me convaincre, son argument pour me redonner confiance étant : « Jess, tu es curieuse et tu aimes apprendre ! Même si toi tu n'y crois pas, moi je le sais que tu es très intelligente. Tu aimes les défis, tu aimes la nouveauté et tu aimes que ça bouge. Tu vas y arriver ! Qu'est-ce que tu as à perdre, tu n'as plus vraiment beaucoup d'autres options de toute façon devant toi, il est temps d'ouvrir des portes ».

Je ne remercierai jamais assez cet ami particulièrement empathique, car aujourd'hui grâce à lui, j'apprends et je brille. Je suis dans un endroit où je m'épanouis, où je fais doucement la paix avec moi-même, où j'apprivoise tranquillement le regard des autres, où je me fais enfin passer en premier à certaines occasions, et où j'apprends. J'apprends constamment. Pour moi le dicton « je vais arrêter d'apprendre quand je vais être mort » représente bien ma vision des choses, que ce soit sur le plan personnel ou académique.

Lors de ma formation en éducation à l'enfance, on ne cessait de nous répéter que les enfants apprenaient par le jeu et par le plaisir. J'ai fermement cru à ce mantra pendant mes 15 années de carrière. Cela m'a amenée à me demander... Où sont passés le jeu et le plaisir lorsque les enfants commencent l'école ? Pourquoi ce mantra disparaît graduellement dans notre système d'éducation ? C'est pour toutes ces raisons que je m'intéresse à l'enseignant des arts et la compétence professionnelle qui veut *soutenir le plaisir d'apprendre*.

INTRODUCTION

La mise en œuvre de ce projet de recherche est fondée sur un constat, le manque de formation et d'accompagnement permettant aux professionnels de l'enseignement de répondre à l'injonction du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020) : *soutenir le plaisir d'apprendre*. Ce manque est criant lorsque nous constatons l'absence d'accompagnement des futurs enseignants et enseignantes et des stagiaires en pratique ainsi que le manque de formation des professionnels actuellement en poste. Comment le professionnel de l'éducation et de la formation peut-il développer la compétence professionnelle et *soutenir le plaisir d'apprendre* ? Et de manière plus spécifique dans notre contexte disciplinaire qu'est l'enseignement des arts ?

Le référentiel de compétences pour la profession enseignante comme présenté par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020) met donc en place une nouvelle compétence professionnelle : *soutenir le plaisir d'apprendre*. On propose à l'enseignant et à l'enseignante de réunir les conditions nécessaires à l'épanouissement de chaque individu, tout en précisant que c'est de cette façon que nous allons parvenir à entretenir le plaisir d'apprendre et stimuler la curiosité des apprenants. La définition de la compétence veut que nous portions notre attention sur le fait que l'attitude, les pratiques et surtout la qualité de la relation pédagogique sont des facteurs déterminants concernant les conditions à réunir pour l'épanouissement de l'apprenant. Les différentes dimensions proposées dans le référentiel de compétences (MEQ, 2020) apportent des pistes de réflexion pédagogiques intéressantes, cependant des questionnements subsistent par rapport au cadre paradigmatique au sein duquel s'instaure cette nouvelle compétence professionnelle.

Le problème majeur que rencontre la compétence *soutenir le plaisir d'apprendre* est qu'elle repose sur un amalgame paradigmatique dans lequel s'entremêlent entre autres, le cognitivisme et le constructivisme et le socioconstructivisme (Masciotra, 2022). Ces paradigmes dominants dans le monde de l'éducation et de la formation, partagent une vision matérialiste, voire mécaniste de la personne et de sa cognition, dont le fonctionnement consiste à traiter, stocker, organiser de

l'information venant de l'extérieur (Masciotra 2022). Or, cette nouvelle compétence remet en question cette approche linéaire et morcelée de la cognition puisque *le plaisir d'apprendre* s'adresse à des êtres vivants, sensibles, singuliers et incarnés, capables d'activer leur pouvoir d'*apprendre, de faire et d'être* (Morais 2025) dans des moments significatifs d'enseignement-apprentissage. Cette nouvelle compétence remet donc en question ce cadre paradigmatique, puisque *soutenir le plaisir d'apprendre* exige une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, l'enseignement et la relation pédagogique. Et si l'on changeait de paradigme ?

Nous formulons l'hypothèse que le paradigme de l'énaction, initié par Francesco J. Varela (2010, 2017) pourrait créer les conditions d'émergence nécessaires au développement de notre compétence clé qu'est *soutenir le plaisir d'apprendre*. Dès lors que le paradigme de l'énaction envisage les dimensions incarnées et situées de la cognition (*embodied mind*), qu'il établit une circularité entre l'action et la connaissance sans toutefois ignorer les émotions, il nous apparaît pertinent pour élaborer des réponses aux questions soulevées par *le plaisir d'apprendre*. Par ailleurs, il ne suffit pas d'exiger des professionnels de *soutenir le plaisir d'apprendre*, mais il faudra interroger la notion de plaisir, tel qu'elle est vécue en situation d'apprentissage par les enseignants et les apprenants. Comment le plaisir d'apprendre émerge-t-il en situation ? Comment est vécue une relation pédagogique qui suscite (ou pas) du plaisir ?

Sur le plan théorique, l'étude se situe à la croisée des pratiques artistiques, de la microphénoménologie et des sciences cognitives éjectives et se développe sous l'impulsion de notre propre parcours de formation artistique. Le paradigme de l'énaction, la neuroéducation et la neuropédagogie seront détaillés et analysés. L'objectif général de cette recherche est de déployer une approche éjective en enseignement-apprentissage des arts qui pourra répondre à l'injonction du MEQ (2020) : *soutenir le plaisir d'apprendre en contexte d'enseignement/apprentissage artistique*.

Sur le plan méthodologique, cette recherche en première personne (Depraz, 2006), de nature qualitative et interprétative, fait d'abord état du plaisir d'apprendre de la chercheuse, vécue en contexte de formation artistique. Dans un deuxième temps les données seront analysées en mode

écriture afin d'y faire émerger des outils théoriques et pratiques pour accompagner les enseignants des arts et les futurs enseignants des arts, dans le développement de cette compétence professionnelle. Cette recherche peut apporter des connaissances nouvelles non seulement en enseignement des arts, mais dans d'autres domaines tels que la santé et le bien-être à l'école, l'éducation spécialisée et l'éducation à la petite enfance.

Le chapitre 1 *problématisation* présente l'ensemble de la problématique de recherche, jusqu'à la question et les objectifs. Nous explorons la notion de plaisir d'apprendre avec Philippe Meirieu, pour ensuite détailler les défis et enjeux d'un changement de paradigme qui s'appuie sur les sciences cognitives éenactives. Nous précisons, dans le chapitre 2 *cadre théorique et méthodologique*, les éléments théoriques, épistémologiques et méthodologiques mis en œuvre pour construire cette étude. Le chapitre 3 *description des enseignements apprentissages artistiques* verra à détailler la démarche artistique de la chercheuse et présenter les auto-explicitations qui découlent de sa formation artistique. Enfin, le chapitre 4, *analyse de données en mode écriture*, met en lumière les éléments théoriques et pratiques d'une approche éenactive, favorables au soutien du plaisir d'apprendre en enseignement des arts.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATISATION

Nous présentons d'abord les éléments de contexte problématique qui découlent de la compétence de *soutenir le plaisir d'apprendre* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ 2020) et les questions paradigmatiques qu'elle soulève sur l'apprentissage, l'enseignement et la relation pédagogique. Nous explorons par la suite les défis et enjeux d'un changement de paradigme qui pourrait s'appuyer sur les sciences cognitives éenactives : *de l'enseignement à la guidance ; de l'apprentissage à l'apprenance ; de la relation pédagogique à la reliance*. Enfin nous examinons la spécificité de l'enseignement des arts et ce qui en est du plaisir d'apprendre en situation d'enseignement-apprentissage artistique. Le chapitre conclut sur le problème, la question et les objectifs de recherche.

1.1 LE PLAISIR D'APPRENDRE...ET D'ENSEIGNER

Le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante, comme présenté par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020) met donc en place une nouvelle compétence professionnelle : *soutenir le plaisir d'apprendre*. Issu du latin *placare* qui signifie « apaiser », le plaisir est ce que procure la satisfaction d'un besoin ou d'un désir. Le plaisir est apaisant, il constitue avec la douleur l'un des deux pôles essentiels de notre vie affective. La quête du plaisir est ce que l'on veut toujours revivre comme dit le philosophe Schopenhauer (Albrecht, 2016). Qu'en est-il du plaisir d'apprendre ? D'emblée, soulignons qu'apprendre et enseigner, selon Robert Filiou, sont inséparables (Martel, 2014). Pour résoudre – ou du moins atténuer – certains problèmes *affectifs* inhérents au plaisir d'apprendre, il faudra considérer le lien indissociable entre le plaisir d'apprendre et le plaisir d'enseigner. Pour soutenir le plaisir d'apprendre, une relation pédagogique de qualité portée par un plaisir partagé est indispensable.

Dans son livre « Le plaisir d'apprendre » édité en 2014, Philippe Merieu, professeur en sciences de l'éducation, pédagogue engagé et philosophe de l'éducation annonce : « Ma conviction et je n'en démordrai pas : dans la course effrénée que vivent nos enfants aujourd'hui, fascinés par la vie en trompe-l'œil et en temps réel, la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de

toute éducation » (Meirieu, 2014, quatrième de couverture). Aurait-il anticipé la compétence *soutenir le plaisir d'apprendre*, présent dans le référentiel de compétences de la profession enseignante (MEQ) paru au Québec en 2020 ? À moins que la question du plaisir d'apprendre soit révélatrice des difficultés profondes de nos systèmes d'éducation scolaires et universitaires respectifs ? Sommes-nous à l'aube de changements majeurs en éducation et en formation ? Selon l'UNESCO : « Dans toutes les régions du monde, les systèmes nationaux d'éducation subissent des changements nombreux et profonds. Il n'est pas de pays qui ne signale des réformes globales ou partielles. L'éducation est partout en mouvement » (Delmas, 1975, introduction). En 1968, lorsque Philip Coombs annonçait « la crise mondiale de l'éducation », le seul mot de crise sonnait comme un avertissement redoutable (Delmas, 1975). Aujourd'hui, nous ne pouvons plus parler de crise ponctuelle, mais d'un état permanent : le monde de l'éducation s'est installé dans le changement. De réforme en réforme, dans un monde qui va de plus en plus vite, nous n'avons plus le temps de penser l'éducation. Partant du constat que la philosophie de l'éducation est un terrain relativement « délaissé » par les enseignants-chercheurs, alors que l'éducation a constitué « une question première » et constitutive de l'entreprise philosophique (Kambouchner, 2013), n'est-il pas l'heure de poser les fondements d'une « nouvelle philosophie de l'éducation » ? (Morais 2025). La compétence de soutenir le plaisir d'apprendre, si nous retournons aux propos de Philippe Meirieu (1999, 2018, 2014) soulève des questions hautement philosophiques et essentielles dans le monde de l'éducation : l'apprentissage, l'enseignement et la relation pédagogique.

Le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante du Québec (MEQ, 2020) met donc en place une nouvelle compétence professionnelle : *soutenir le plaisir d'apprendre*. La compétence peut se décrire brièvement comme suit : *l'enseignante ou l'enseignant, par ses pratiques et son attitude de même que par la qualité de ses relations avec les élèves, soutient la volonté d'explorer et la curiosité de ceux-ci* (Bembenutty et White, 2013 ; Bressoux, 2012). On propose à l'enseignant et l'enseignante de réunir les conditions nécessaires à l'épanouissement de chaque individu, tout en précisant que c'est de cette façon que nous allons parvenir à entretenir le plaisir d'apprendre et stimuler la curiosité des apprenants. La définition de la compétence veut que nous portions notre attention sur le fait que l'attitude, les pratiques et la relation pédagogique sont

des facteurs déterminants concernant les conditions à réunir pour l'épanouissement de l'apprenant. Pour entretenir le plaisir d'apprendre, la qualité de la relation pédagogique est manifestement centrale. L'enseignant devra entrer en relation en suscitant la curiosité des apprenants. Il pourra par exemple travailler depuis des éléments de leur vécu et leurs référents culturels. Une autre manière de donner du sens aux apprentissages est de permettre à l'élève de réfléchir à la satisfaction que lui procurera la réussite de ces apprentissages au regard de son projet scolaire ou de son projet professionnel (Develay, 1994). Par ailleurs, il revient à l'ensemble des personnes qui assument des responsabilités auprès des apprenants (parents, directions d'école, personnel des services éducatifs complémentaires) de les amener à développer un sentiment d'appartenance à l'école et de valoriser l'apprentissage (MEQ, 2020) :

Soutenir le plaisir d'apprendre des élèves, par la proposition de situations d'apprentissage stimulantes et signifiantes, contribue à leur développement intégral. En donnant ainsi du sens aux apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant maintient chez l'élève l'envie d'apprendre, qui représente la clé de voute de sa réussite éducative.

Puisque nous avons, enseignants et enseignantes, la tâche de soutenir le plaisir d'apprendre, comment le plaisir émerge-t-il ? Quel est le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant ? Qu'est-ce que le verbe *soutenir* comporte exactement comme type de relation pédagogique ?

Philippe Meirieu (1999) dans son article *Un nouvel art d'apprendre ?* explique que l'humain vient au monde infiniment démunie et que ce dernier est le seul être vivant qui a besoin d'être éduqué. Nous n'avons pas connaissance d'enfant qui puisse devenir homme ou femme sans être passé par l'éducation, sans l'apprentissage. Meirieu (1999) poursuit en disant qu'il nous faut absolument apprendre, qu'il s'agit là du prix de notre liberté. Nous sommes libres et nous nous caractérisons, contrairement aux animaux, par le fait que nous sommes un ensemble de possibilités, de potentialités. Et nos possibilités relèvent de l'apprentissage.

Le plaisir, il est là, dans l'apprendre. Dans la découverte qu'un dessin, un texte, un exercice, une notion nous transforme en tant que personne (Morais, 2013). Le plaisir d'apprendre est le sentiment de se dépasser soi-même par un apprentissage qui n'est plus seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais qui est aussi celui de nos transformations intérieures. L'apprentissage est en cela paradoxal, car il nous apprend à nous construire en tant qu'« être »,

ajoute Meirieu (1999). En revanche il souligne, il faudra bien l'admettre, que l'école n'est pas une entreprise ou l'on construit une marchandise pour répondre à nos besoins d'usages sociaux, aussi légitimes soient-ils. Former quelqu'un à quelque chose est un leurre, on ne se forme que soi-même (Morais, 2013). Il faudra donc que l'apprenant s'engage dans sa propre formation, dans ses apprentissages selon la belle formule du pédagogue Pestalozzi, l'apprenant est dans un projet singulier où *il se fait œuvre de lui-même*.

Dans ces conditions de formation de l'être, l'apprentissage demande de l'accompagnement (Paul, 2009; Meirieu, 1999). Nous dirons de la guidance. Un sujet n'apprend que parce qu'il est guidé. Il ne progresse que si quelqu'un l'aide à progresser, à apprendre en déformant, à comprendre en recomposant, à prendre en reconstruisant. En l'invitant à chercher dans ce qui existe déjà, à transformer les connaissances établies, en les mettant ensemble, en les connectant, en faisant toute une série d'opérations qui déplace et réorganise. Dès lors, enseigner ne se limite plus à transmettre de la connaissance, mais demande aussi d'accompagner celui ou celle qui devient. Ce faisant l'apprenant apprend à se construire lui-même, à se former, à se transformer (Morais, 2025). Soutenir le plaisir d'apprendre demande surtout d'accompagner, de guider un « apprendre à être », à se construire, à s'inscrire dans une société, à grandir dans une culture (Eberlin 2020). En posant un regard empathique et bienveillant, un regard surtout qui croit en l'éducabilité des apprenants (Meirieu, 2014) :

Je préfère la notion d'éducabilité qui pose un regard encourageant pour l'élève, qui lui laisse entendre qu'il peut y arriver et que l'enseignant va tout mettre en œuvre pour favoriser sa réussite... mais cela n'en nécessite pas moins que l'élève mette tout en œuvre de son côté pour y arriver. C'est ainsi que la responsabilité que prend l'enseignant ne confisque pas celle de l'élève pas plus que celle de l'élève ne confisque celle de l'enseignant.

Soutenir le plaisir d'apprendre, nous l'avons vu, soulève les questions fondamentales de l'enseignement, de l'apprentissage et de la relation pédagogique. Quelle posture l'enseignant, le formateur, l'éducateur adopte-t-il pour stimuler le désir, le plaisir d'apprendre chez l'apprenant ? Quelle attitude pour aborder ses craintes, et même son refus d'apprendre ? Quelles stratégies pour créer une relation pédagogique positive, stimulante et affective ?

1.1.1 UN PROBLÈME PARADOGMATIQUE

L'élève se soumettra peut-être ainsi au marché scolaire, mais sans rentrer dans l'intelligence des choses : les savoirs continueront d'être, pour lui, de simples utilités scolaires, l'apprentissage, une obligation imposée par les adultes et la scolarité tout entière, un parcours du combattant.
Philippe Merieu

Le problème majeur, que rencontre la compétence soutenir le plaisir d'apprendre est qu'elle repose sur un amalgame paradigmatique dans lequel s'entremêlent entre autres, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (Masciotra, 2022). La notion de paradigme nous vient du philosophe de la science Thomas Kuhn, dans son livre *La structure des révolutions scientifiques*. (Desbois, 2013). Selon Kuhn, les paradigmes sont des frameworks, sorte de plan de travail qui influence la façon dont les scientifiques perçoivent et interprètent les phénomènes. Brièvement, un paradigme est un ensemble de principes, de théories, de méthodes et de valeurs qui définissent une approche particulière pour comprendre et expliquer un phénomène. Appliqué dans différents domaines, un paradigme peut influencer la façon dont les questions sont posées, les problèmes abordés et les solutions trouvées. (Desbois, 2013). Les paradigmes peuvent également évoluer au fil du temps, en réponse à de nouvelles découvertes et idées. En somme, un paradigme est une manière dominante de penser et de comprendre le monde qui nous entoure.

Les paradigmes dominants en éducation (le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme) partagent une vision matérialiste, voire mécaniste de la personne et de sa cognition. Du côté du cognitivisme la personne se réduit à son cerveau dont le fonctionnement consiste à traiter, organiser de l'information venant de l'extérieur (Masciotra 2022). En somme, une machine intelligente qui stocke de l'information comme un ordinateur (Varela, 2017). Sa spécificité réside dans le fait que les phénomènes mentaux peuvent être visés au travers de deux perspectives distinctes et séparées l'un de l'autre : le point de vue « en première personne » (subjectif) qui semble nous faire connaître les phénomènes « de l'intérieur », et le point de vue « en troisième personne » (objectif) fondé sur l'observation du comportement « extérieur ».

Quant au constructivisme (Le Moigne, 1995), la personne est un sujet épistémique c'est-à-dire qu'elle est réduite au fonctionnement d'un sujet universel. Créé par Jean Piaget en 1964, le constructivisme est une théorie d'apprentissage. Elle se concentre sur les mécanismes et les processus mis en œuvre inconsciemment par un individu pour construire une représentation de la réalité dans laquelle il évolue (Masciotra, 2022). Si l'interaction joue un rôle dans la construction de connaissance, c'est surtout le socioconstructivisme qui théorise cette idée. Pour cette extension du constructivisme, la connaissance est une construction, mais d'ordre social, et pas seulement individuel (Le Moigne, 1995). Ainsi, en échangeant avec une autre personne, vous découvrirez une nouvelle vision du monde, dont certains éléments seront retenus par votre cerveau pour les intégrer à votre représentation du réel. Ce sont donc ces échanges qui, en grande partie, permettent la construction de connaissances (Le Moigne, 1995).

Or, cette nouvelle compétence remet en question cette approche linéaire et morcelée de la cognition qui sépare l'objectif du subjectif. Le plaisir d'apprendre en effet, fait appel à des êtres « entiers » vivants, singuliers et incarnés, des êtres unifiés de corps et d'esprit, capables d'activer conjointement leur plaisir d'*apprendre, de faire et d'être* (Morais, 2025). Attentif à des moments significatifs d'enseignement-apprentissage, l'enseignant installe une relation pédagogique animée par une interaction dynamique entre soi, les autres et la situation. Tant du côté de l'enseignant que de celui des apprenants, les esprits vivent, agissent, pensent, s'émeuvent, comprennent ensemble et à *fortiori* ont du plaisir. (Morais 2024). De plus, en situation d'apprentissage l'apprenant est situé, en ceci qu'il engage l'ensemble de ses ressources internes (perception, action, émotion, cognition) et ses ressources externes (les autres et l'enseignant et le contexte) (Masciotra, 2022). Et parfois, du *plaisir d'apprendre* advient, avec le sentiment que l'on vient d'accéder à quelque chose qui tout à la fois vient de nous (intérieurité) et nous échappe (extériorité) (Meirieu, 2014).

1.1.2 LE CORPS ENSEIGNANT LE CORPS APPRENANT

Depuis une vingtaine d'années, les sciences cognitives mettent l'accent sur un modèle de la cognition appelé *embodied mind* : la cognition incarnée. La cognition incarnée n'est pas une théorie ou une discipline, mais un paradigme centré sur une idée à la fois simple et complexe : les fonctions corporelles (sensorielles et motrices) sont des constituants à part entière de l'esprit, et non pas des systèmes au service de l'esprit (Rinaldi, 2024). Autrement dit, le corps de l'enseignant et le corps de l'apprenant et leurs expériences respectives font partie intégrante de la cognition : nous pensons et ressentons les choses en fonction de ce qui se passe dans nos systèmes sensoriels et moteurs.

Le philosophe Mark Johnson, dans son livre *The Body In The Mind : The Bodily Basis Of Meaning, Imagination And Reason* (1987) juge nécessaire de considérer l'impact du corps humain et de l'expérience dans les théories du sens et de la raison. Pour lui, le corps est à l'origine de l'imagination qui nous permet de comprendre le monde (Rinaldi, 2024). L'expérience est, quant à elle, envisagée comme « ce qui nous rend humain », c'est-à-dire nos fonctions corporelles, sociales, linguistiques et intellectuelles, qui se combinent dans des interactions complexes (Rinaldi, 2024). En résumé, c'est notre corps en mouvement, en perception et en émotion qui structure nos expériences. Malgré cela, les sciences cognitives continuent d'ignorer encore trop souvent la place de la perception et de l'affect dans les processus cognitifs. Il aura fallu attendre la parution des travaux de Francisco J. Varela pour que le domaine remette en cause l'idée que notre pensée se fait dans un langage abstrait et détaché du réel. (Rinaldi, 2024). À partir de ses travaux sur systèmes vivants *autopoïétiques*, F. Varela propose l'idée originale de la cognition : *l'énaction* (Varela et al., 1993) :

«Nous proposons [...] le terme d'énaction, dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, 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 al., 1993, p. 41).

Ce paradigme veut sortir les sciences cognitives du carcan cognitiviste dans l'optique de trouver une voie moyenne entre d'une part le tout objectiviste et d'autre part le tout

subjectiviste. Dès lors que l'énaction envisage l'idée d'un lien étroit entre l'expérience corporelle et les processus cognitifs, il s'inscrit dans une perspective de cognition incarnée (Varela, 2017, p. 22) :

Nous pensons qu'il est nécessaire de comprendre comment ces processus [cognitifs] sont enracinés dans l'être vivant pris dans sa totalité. Notre proposition est que les êtres vivants sont caractérisés par le fait que, littéralement, ils sont continuellement en train de s'autoproduire. [...] la connaissance ne préexiste pas l'action que le sujet fait pour l'acquérir : l'information doit apparaître non comme un ordre intrinsèque, mais comme un ordre émergeant des activités cognitives elles-mêmes.

Le paradigme de l'énaction de Francisco Varela a une portée significative en termes d'apprentissage, d'enseignement et de relation pédagogique. Il nous permet de comprendre l'apprentissage comme un système d'autoformation, relié à l'enseignement par son interaction avec les autres. Apprendre inclut donc la vie mentale, affective, sociale et culturelle (Morais, 2024). À notre avis, le paradigme de l'énaction peut nous apporter quelques éléments de réponses sur le développement de la compétence professionnelle : *soutenir le plaisir d'apprendre*. Et si l'on changeait de paradigme ?

1.2 ENJEUX ET DÉFIS D'UN CHANGEMENT DE PARADIGME

Nous apprenons par corps. L'ordre social s'inscrit dans les corps à travers cette confrontation permanente, plus ou moins dramatique, mais qui fait toujours une grande place à l'affectivité et, plus précisément, aux transactions affectives avec l'environnement social.
Pierre Bourdieu

Changer de paradigme en éducation, voudrait dire développer une nouvelle vision de l'enseignement, de l'apprentissage et de la relation pédagogique. Or, les tendances actuelles nous ont invités à intégrer un paradigme où la cognition est séparée du corps et de l'expérience ce qui, à notre avis, ne garantit pas que l'apprenant puisse développer du plaisir d'apprendre. Nous formulons l'hypothèse que le cadre paradigmatique de l'énaction développé par Francesco Varela (Varela & al., 1993) pourrait créer les conditions d'émergence nécessaires au développement de notre compétence clé qu'est soutenir le plaisir d'apprendre. Nous examinons ici quelques enjeux et défis d'un changement de paradigme : de l'apprentissage ... à l'apprenance ; de l'enseignement ... à la guidance ; de la relation pédagogique ... à la reliance.

1.2.1 DE L'APPRENTISSAGE...À L'APPRENANCE

Puisque le paradigme de l'énaction nous montre qu'un être vivant détermine lui-même ce qui aura un effet sur lui et quel sera cet effet (Varela, 1989,1993, 1996), il détermine donc ce qu'il veut et va apprendre, il s'agit d'apprenance.

Apprendre dans le contexte actuel s'intéresse à la manière dont le cerveau perçoit et traite l'information lors du processus d'apprentissage. Ce processus est vu comme une série d'activités du cerveau : il sélectionne et met en forme des informations en fonction de ses représentations et de ses intérêts personnels (Chiousse, 2001). Alors que l'apprenance est une attitude dynamique consciente permettant à une personne ou un collectif d'accroître sa capacité à traiter des situations complexes. (Chiousse, 2001). Le mot « conscient » signifie qu'apprendre repose sur un acte volontaire. Le mot « dynamique » représente le mouvement vers un inconnu, un progrès souhaité. Le défi qui consiste de passer de l'apprentissage à l'apprenance est de considérer l'ensemble du groupe classe, enseignant et apprenants ensemble, dans un état d'apprenance, et non plus penser l'apprentissage comme une activité strictement individuelle.

Selon le paradigme de l'énaction en effet, les organismes sont des acteurs autonomes de leur devenir s'engageant en apprenance avec les autres. Lors d'une conférence prononcée lors d'un colloque *Sciences épistémologie et arts : perspectives de l'énaction (voir en annexe)*, Jean-François Gérard (2024) parle peu du rôle de la cognition en faisant des liens importants avec l'individu au sein du groupe. On peut supposer, selon notre interprétation, que l'apprenant le plus « intelligent » n'est pas celui qui apprendra le plus en situation d'apprentissage, mais plutôt celui qui va s'investir de tout son être, celui qui va agir sur son désir d'être présent et de se saisir l'opportunité d'apprenance qui s'offre à lui. Masciotra (2008) ira dans le même sens lorsqu'il signifie l'apprentissage en situation. On en comprend que l'apprenance fait évoluer non seulement la personne, mais l'ensemble du groupe, c'est un geste à la fois collectif et individuel.

1.2.2 DE L'ENSEIGNEMENT... À LA GUIDANCE

Le paradigme de l'énaction nous montre que ce que nous transmettons pour établir la communication est porté par notre voix, la posture de notre corps, les gestes et tout ce qui est véhiculé par notre présence « corporelle » à l'autre. Cette communication verbale et non verbale permet à l'enseignant d'identifier le profil des apprenants, ses stratégies d'échec et de réussite et donc de pouvoir moduler une *guidance* différentielle à chacun.

Enseigner dans le contexte traditionnel s'intéresse toujours à la seule transmission de connaissance. C'est porter les jeunes générations vers des acquis culturels dont on attend qu'elles s'en ressaisissent et les reconstruisent socialement. Le défi majeur pour passer de l'enseignement à la guidance, serait d'adopter une posture qui consiste à guider les jeunes vers des compétences utiles pour qu'ils « affrontent la vie » avec « autonomie » (Del Rey, 2013).

Enseigner, en transmettant de l'information à un apprenant qui demeure passif n'est pas des plus efficace ! On doit trouver des stratégies pour mettre les apprenants en action en lien avec la matière, les laisser explorer, commettre des erreurs, tenter différentes approches afin qu'ils puissent créer des liens et les guider dans cette transaction. L'importance du sens de la vue par exemple, et comprendre comment elle stimule différentes parties du cerveau, place l'apprenant en posture d'ouverture, stimulant l'imaginaire. On peut se tourner vers l'enseignement iconographique ! Associer de la matière à des images peut susciter le plaisir ! Varela (2017) nous parle de l'importance du langage pour coordonner des actions. Il serait donc davantage de notre responsabilité, en tant qu'enseignant, de guider les élèves dans leurs propres découvertes et apprentissages, plutôt que de simplement transmettre l'information que nous voulons leur faire retenir.

La posture enseignante a donc un impact considérable. Selon Bucheton la posture est « une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. » (Bucheton, 2016, p.1). La posture comme condition d'un

enseignant est liée aux gestes professionnels. Les gestes professionnels sont une conduite qui a pour objectif la transmission de l'acquisition des savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire et faire savoir) chez l'apprenant. De cette définition, on comprend que la posture enseignante se doit d'être souple pour savoir s'adapter à divers contextes.

Cizeron (2010) se questionne sur la définition du geste professionnel faite par divers spécialistes et chercheurs afin d'en dégager une compréhension commune. Tous sont d'accord pour dire que le geste professionnel concerne l'action de l'enseignant dans son milieu de travail. Cependant, il nous expose quelques variantes dans la façon dont on peut définir l'action professionnelle selon les divers spécialistes.

Clot et Fernandez (2005) nous définit le geste comme « une série finalisée de contractions musculaires assurant les déplacements absolus et relatifs des segments corporels impliqués dans l'action en cours ». On comprend ici que le geste professionnel est essentiellement inconscient, de plus en plus naturel et instinctif au fil de notre carrière. Pourtant, les deux chercheurs nous ajoutent qu'investi de la posture et de l'attitude du sujet dans la situation, le mouvement est aussi « le résultat de ce qu'un milieu professionnel tient pour adapter ou déplacer. De ce point de vue, il est aussi foncièrement générique et social. » On en conclut que l'action du corps peut varier et s'adapter selon le contexte et la clientèle du moment présent.

Daniellou et Béguin (2004) nous expliquent que le geste doit être compris dans certaines situations de travail comme étant la mise en œuvre d'une identité professionnelle. Le travailleur est alors l'auteur de ses gestes professionnels et ces derniers sont à la fois porteurs de l'histoire d'un métier et du style propre de chacun. Ils continuent en précisant que les gestes sont en quelque sorte faits de l'extérieur, imposés par la machine ou par le défilement de la chaîne. Il ne s'agirait plus dans ce cas de faire des gestes, mais plutôt d'exécuter des mouvements ». Ce qui vient confirmer l'idée que les gestes sont intrinsèques, spontanés ainsi qu'incontrôlés bien qu'ils puissent être uniques à chacun. De notre personnalité et notre vécu en découlent des actions différentes, mais qui demeurent tout de même fait en automatisme,

l'ensemble de ses gestes, constituent une part de notre identité professionnelle. Chacun de ses gestes du corps émergent du fait que l'enseignant possède dans ses valeurs ancrées le plaisir de partager ses savoirs et d'exercer son métier. Il prend plaisir à être en relation avec l'autre ainsi qu'à l'accompagner et le guider.

1.2.3 DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE...À LA RELIANCE

Puisque le paradigme de l'énaction s'intéresse à la dynamique interactive soi-milieu, nous faisons le constat que la relation pédagogique prend une forme *reliance*, entendue comme un « acte de se relier » ou « le résultat de cet acte » (Bolle de bal, 2003, p. 103). Nous sommes dans une époque qui a besoin d'un changement de paradigme, nous dit Edgar Morin « [...] il s'agirait de substituer la disjonction à la reliance : il faut distinguer et, en même temps, relier. » (Morin, 2016, p. 117) En résonance avec ces propos, le défi de passer d'une relation pédagogique à la reliance transforme notre rapport aux savoirs, à nos apprenants et à nous-mêmes.

Le paradigme de l'énaction met en avant notre *reliance* au monde, aux autres et à nous-mêmes. Par monde, nous entendons non seulement les autres, mais aussi l'environnement compris dans sa dimension anthropologique : reliance culturelle, écologique ou cosmique (Bolle de Bal, 2003). Notre besoin de reliance est une facette de notre besoin d'« appartenance sociale » (Bolle de Bal, 2003, p. 100). Il semblerait que c'est un « mode intérieur d'être : (...) elle permet à tout individu de dépasser, en conscience, sa solitude » (Bolle de Bal, p. 101). Nous sommes reliés à nous-mêmes également du fait que l'esprit et le corps entretiennent un lien dynamique. Ce besoin intrinsèque de reliance se joue manifestement dans nos relations pédagogiques. Dans la relation pédagogique en effet, une dynamique relationnelle de l'ordre de la reliance s'installe. Hélène Trocmé-Fabre apporte cet exemple de Francisco Varela dans son film *Né pour créer du sens* (1994) :

Lorsque A et B se rapprochent pour communiquer, il ne s'agit pas d'un échange d'entrées et de sorties d'informations, mais bien plutôt d'une réorganisation interne de l'un et de l'autre système. Ce propos est complété par celui de Christine Hardy : il s'agit de la création d'une interface entre les deux systèmes A et B, chacun vu comme un

ensemble de constellations de sens. La communication entre A et B crée l'émergence d'une nouvelle constellation de significations commune à A et à B.

Lorsque nous discutons dans notre espace pédagogique, nous sommes en constante réorganisation interne. Plus nous nommons ce que nous faisons, plus nous sommes en mesure de prendre conscience de toutes les influences externes qui entrent en relation avec notre vie intérieure. Petitmengin (2006) nous donne un exemple concret de cette prise de conscience. Elle parle d'une femme passée en entrevue, qui commence en utilisant la formulation « j'ai eu une idée ». Au fil de l'entretien lorsque la femme revit l'évènement, la formulation change pour « l'idée m'est venue ». Cette transformation au niveau du discours fait prendre conscience que cette idée a émergé en raison d'un contexte précis de l'expérience vécue et n'aurait sans doute pas émergé dans une situation différente.

Il est intéressant de se pencher sur les contextes et ses influences sur le plaisir d'apprendre. Ce qui renforce l'idée que le plaisir d'apprendre part de soi pour aller vers l'autre et inversement revient à soi. Le plaisir serait interactif (contagieux). On peut en déduire que plusieurs gestes sont intrinsèquement liés au partage du plaisir, bien qu'inconscient. Des gestes qui peuvent être aussi simples que le sourire à l'accueil de l'autre en début de cours, se mettre physiquement en proximité avec l'autre ou au même niveau plutôt que d'être physiquement fermé. Lorsque l'on rend son enseignement interactif et que l'on valide la compréhension de l'autre ne serait-ce que par le regard, cela est perçu par l'apprenant et lui signale qu'il a une importance pour l'enseignant. Ce qui à mon avis est essentiel pour favoriser son implication et donc son plaisir.

Lors du colloque *Sciences épistémologie et arts : perspectives de l'énaction* (voir en annexe), Pierre-Yves Quenette (2024) nous invite à considérer la notion de couplage entre l'individu et son environnement. La reliance de l'apprenant et du milieu dans lequel il apprend relève d'une grande importance et influence son rapport aux savoirs. La classe devient un peu le domaine d'apprentissage, un lieu où peuvent émerger des comportements associés à ce territoire. Il peut donc être pertinent de se questionner sur les conditions qui peuvent faire en sorte que ce lieu puisse initier un plaisir d'apprendre. Dans quelle mesure peut-on le contrôler

? Est-ce qu'il serait pertinent de permettre à l'apprenant d'habiter ce territoire, de se l'approprier pour susciter son plaisir ? Est-ce qu'une certaine esthétique ou fonctionnalité du lieu initial avant l'appropriation pourrait susciter certains comportements souhaités pour les nouveaux apprenants arrivant sur place ? Est-ce que le passage des apprenants précédents peut dans une certaine mesure affecter les apprenants suivants et rendre ce milieu plus favorable pour les prochains ? L'espace d'apprentissage n'est pas à sous-estimer puisque c'est dans cet environnement que les apprenants vont construire un monde qui leur est propre (Quenette, 2024).

Trois grands enjeux et défis pour passer du côté du paradigme de l'énaction : l'apprenance, la guidance et la reliance, et déjà quelques pistes pour transposer des opérations concrètement en enseignement. Notamment, le fait de comprendre qu'il soit efficace de stimuler le plus de sens à la fois, et que la vision l'emporte sur tous les autres sens, m'amène à penser qu'il peut être intéressant d'intégrer l'enseignement iconographique par exemple. On peut se servir de l'image pour les associer aux savoirs. On peut donc en déduire que l'humain apprend plus facilement lorsque l'enseignant adhère à une approche éactive, lorsqu'on peut s'investir de façon entière, de corps, de cœur et d'esprit (Morais, 2024). Cela l'empêche de se déconnecter, d'être en surcharge et de perdre de l'information cruciale lors des leçons. Il peut s'agir d'une piste à explorer : une approche éactive dans le domaine des arts pour soutenir le plaisir d'apprendre.

1.3 LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Dans ce contexte institutionnel proposé par le ministère de l'Éducation, l'enseignant des arts que l'on nomme artiste-pédagogue (Morais, 2025 ; Chainé 2018, 2022, 2024), œuvre selon ses deux pratiques professionnelles de manière complémentaire, pratique artistique et pédagogique. Selon Chainé, en effet, fort de sa double pratique, l'artiste-pédagogue est un professionnel, un praticien, un chercheur qui unit la création artistique, la formation, la médiation culturelle, l'innovation pédagogique et la recherche en éducation artistique. Cette posture hybride lui permet de faire dialoguer art et

pédagogie, théorie et pratique, afin de repenser les processus d'apprentissage et d'enrichir l'expérience éducative par une approche à la fois sensible et réflexive.

1.3.1 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ)

Les apprentissages artistiques visés par la spécialité des arts dans nos établissements scolaires se réfèrent au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001,2004,2007/). On y retrouve l'ensemble des compétences de création et d'appréciation à acquérir par les apprenants et les stades où certains éléments se devraient d'être acquis. Les trois grandes compétences à développer chez l'apprenant sont les suivantes :

- 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.

Ces compétences de création et d'appréciation incluent nombres de savoirs essentiels, gestes transformateurs, langage plastique, outils, matériaux, stratégies, répertoire visuel ainsi que des repères culturels. On va commencer par s'intéresser aux trois compétences et à les définir afin de mieux comprendre le rôle de l'artiste pédagogue et des savoirs qu'il se doit de transmettre aux apprenants. Tout d'abord le PFEQ décrit la compétence *créer des images personnelles* :

Créer en arts plastiques, c'est concrétiser dans la matière, par l'action de l'imagination créatrice et de la pensée visuelle, des images que l'on porte en soi. Lorsque cette activité artistique est tournée vers la création d'images personnelles, elle permet à l'élève de traduire sa perception du réel et de développer sa créativité. Dans cette optique, il exploite de façon toujours plus consciente les phases et les mouvements de la dynamique de création et découvre ainsi son pouvoir créateur (MEQ, 2020).

Ensuite le PFEQ (2001, 2004, 2007) nous décrit la compétence créer des images médiatiques :

L'image médiatique concerne la communication et suppose la présence d'un émetteur qui transmet un message visuel à un récepteur ciblé qu'il vise à informer, persuader ou divertir. Elle peut prendre diverses formes – productions imprimées, télévisuelles ou autres – et exploiter différentes techniques ainsi que des matériaux traditionnels aussi

bien que virtuels. La qualité de l'image médiatique repose sur l'efficacité du message, qui doit être univoque et susceptible d'être saisi de façon immédiate par le destinataire. Dans un contexte professionnel, le concepteur médiatique possède une connaissance approfondie des codes visuels et des caractéristiques des destinataires potentiels, ce qui lui permet d'atteindre efficacement le public cible. Pour l'élève, la création de messages visuels adressés à différents types de destinataires représente une occasion de se sensibiliser à l'influence des images médiatiques sur sa vie personnelle, de comprendre les valeurs qu'elles visent à promouvoir et de découvrir des codes visuels et des caractéristiques des destinataires potentiels, ce qu'il pourra réutiliser dans de nouvelles créations.

Enfin le PFEQ (2001, 2004, 2007) décrit la compétence apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques :

Apprécier une production plastique – œuvre d'art ou objet culturel du patrimoine artistique, image personnelle ou image médiatique –, c'est poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, et en explorer les diverses significations afin d'être en mesure de former et d'exprimer à son sujet un jugement personnel. Cet exercice permet d'approfondir la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures. Le contact avec des réalisations artistiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses pairs ou de productions d'autres époques ou cultures – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une production plastique.

1.3.2 LES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES D'APPRENTISSAGE INTERARTISTIQUES (SPAI)

L'artiste-pédagogue s'appuie sur sa pratique artistique pour s'inventer diverses stratégies pédagogiques afin de développer chez les apprenants les 3 compétences présentes au PFEQ (2001, 2004, 2007/) : *création, création médiatique et appréciation*. Pour développer les compétences en création et création d'images médiatiques chez les apprenants, il va créer des Situations Problèmes d'Apprentissage Interartistique (SPAI). Ces SPAI, toujours ancrées dans une thématique culturelle, ont des objectifs spécifiques en ce qui a trait à la technique, aux médiums, aux gestes transformateurs utilisés, les savoir-faire, le langage artistique et les savoir apprendre.

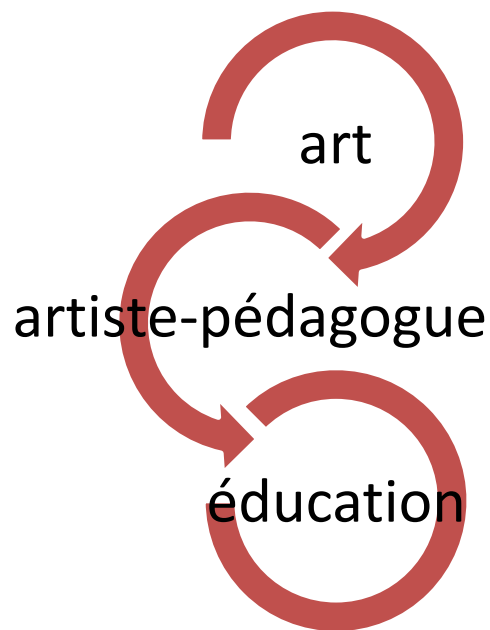


FIGURE 1 : L'artiste-pédagogue

L'enseignant doit néanmoins toujours poser ses questions problèmes (Dewey, 1968,1987 ; Fabre, 2009) de façon qu'il y ait plus d'une manière d'y répondre et donc de donner de la liberté et un véritable espace de création aux apprenants. Il est important pour l'artiste-pédagogue d'amener l'apprenant à s'incarner et s'approprier ses œuvres. On veut l'amener toujours plus loin tout en partant de ce qu'il connaît, sa culture première vers une culture seconde : l'art. Plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être mises en place en lien avec cet objectif, tels des exercices d'explorations ou un nombre de croquis requis pour se dépasser et creuser davantage afin d'aller plus loin que sa première idée. L'artiste-pédagogue utilise également plusieurs stratégies pour faire verbaliser l'apprenant par rapport à son œuvre et sa démarche artistique. Il peut utiliser l'écrit ou l'oral ainsi que le faire savoir (autoévaluation), pour y parvenir. La verbalisation est une étape importante dans le processus de création à ne pas sous-estimer, nous en discuterons plus loin.

L'artiste-pédagogue a pour objectif également de développer la *compétence création d'images médiatiques*, tout en répondant à la plupart des visées et stratégies nommées dans

la compétence précédente. Pour celle-ci, il va mettre plus d'attention sur la symbolique ou encore l'appropriation d'œuvres déjà existantes ainsi que le travail de certains artistes. Toujours en partant de la culture première de l'apprenant, on l'amène à réfléchir davantage au monde dans lequel il s'inscrit ainsi qu'aux diverses cultures numériques qui nous entourent. Dans les SPAI, on l'amène de plus en plus à être en mesure de s'exprimer en s'adressant à un destinataire. La verbalisation, le *faire savoir*, sur leur intention artistique, est encore une fois une part intégrante du processus artistique.

Lors du développement de *la compétence d'appréciation*, on comprend ici que l'on demande à l'apprenant d'apprécier une ou plusieurs œuvres, on ne lui demande pas simplement de les regarder. L'artiste-pédagogue demande à l'apprenant de mettre en pratique les aptitudes qu'il a acquises dans les compétences précédentes. On lui demande, toujours à partir de ce qu'il connaît, d'avoir un regard critique sur les œuvres, de se questionner sur les intentions de l'artiste, de tenter de faire sens des éléments présents dans l'œuvre et d'essayer de faire des liens tout en utilisant son langage plastique. On essaie de lui faire voir le monde avec un regard et des angles différents afin de développer un esprit critique et un regard sensible, ce qui peut lui servir dans toutes les sphères de sa vie. À la suite de la réflexion de l'apprenant, l'artiste-pédagogue va mettre l'œuvre en contexte, on peut constater si cela va changer sa perspective par rapport à l'œuvre.

L'artiste-pédagogue est présent pour accompagner l'apprenant dans l'acquisition de toutes ses compétences par l'expérience artistique. Il doit également trouver une façon d'évaluer cette spécialité. Comme en art il n'y a pas qu'une seule réponse possible, cela peut s'avérer difficile. L'artiste va normalement se tourner vers une évaluation processuelle des *savoirs apprendre, des faire-savoir, des savoir-faire et des savoir-être*. La verbalisation de l'apprenant est essentielle pour l'évaluer, car celui-ci est le mieux placé pour expliquer les choses qu'il a retenues et apprises ainsi que les moyens qu'il a utilisés pour parvenir à sa production. Le tableau qui suit montre comment les SPAI sont en lien avec le PFEQ (2001, 2004, 2007/) :

TABEAU 1 : Les apprentissages artistiques en lien avec le PFEQ

SAVOIR APPRENDRE	LANGAGE ARTISTIQUE 4 ARTS plastiques, dramatiques, musique, danse Concepts et notions : couleur, corps, voix, son, rythme, espace, formes perspectives, matière, texture, gestes, ...
SAVOIR FAIRE	GESTES TECHNIQUES ET TECHNOLOGIES Gestes et techniques : dessiner-dessin; peindre-peinture; coller-collage; assembler-assemblage; modeler-modelage; photographier-photo; imprimer-impression
SAVOIR ÊTRE	ATTITUDE SENSIBLE ET CRÉATRICE Développer sa pensée créatrice : partager, collaborer, imaginer, interpréter, choisir, inventer, se concentrer, explorer, expérimenter, chercher, observer, ressentir, s'inspirer, créer
FAIRE SAVOIR	ÉVALUATION ET AUTO ÉVALUATION PROCESSUELLE ET FINALE Critères d'évaluation Retour réflexif verbal et/ou écrit.

Sylvie Morais Ph.D. Education, professeure en théorie de la formation artistique

Dans le domaine des arts, la profession enseignante relève d'une complexité qui dépasse largement des savoir-faire relatifs à l'acte d'enseigner. On constate à travers la définition des diverses visées professionnelles de l'artiste-pédagogue que celui-ci se doit d'être très polyvalent, ouvert, emphatique et à l'écoute de ses apprenants. Son travail d'accompagnement dans le développement des compétences de l'apprenant est complexe. Dans ces conditions particulières d'enseignement artistique, nous constatons les défis, les enjeux et les contraintes qui constituent l'enseignement des arts. En effet, l'apprenant est amené à développer des compétences de création et d'appréciation avec tout ce que cela demande d'engagement *cognitif, affectif, perceptif, culturel et social*.

Le PFEQ (2001, 2004, 2007/) propose comme processus de création le modèle de Pierre Gosselin. Gosselin, Gingras et Murphy (1998) dans leur article : *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique*, présente le processus de création comme un système, un phénomène qui se déroule dans le temps et qui comporte un début, un développement et un aboutissement. Les étapes du processus de création sont expliquées de façon spiralee et récursive. À notre avis, ce processus ne correspond pas à la création comme expérience (Morais 2013, 2016, 2018,

2019, 2024 ; Chainé, 1994, 2022 ; Dewey, 1987), car nous avons tenté de systématiser le processus de création et d'en faire une formule très générique. En particulier Gosselin mentionne trois phases (phase d'ouverture, phase d'action productive et phase de séparation) qui sont composées d'éléments, réactions et actions qui leur sont propres et réservés. Il y a une rupture entre sa spirale systémique et la mise en lumière des phases du processus créateur amené de façon très linéaire. Elles ne correspondent pas à la réalité du vécu artistique « expérimenté » comme l'annonce John Dewey (1987) : *une expérience qui procure du plaisir*. Sachant que le PFEQ (2001,2004,2007/) préconise le processus de création de Gosselin, de quelle façon l'enseignant peut-il soutenir une expérience de création qui favorise davantage le plaisir et la liberté de découvrir sa propre démarche artistique ?

Cette question de l'expérience sensible et artistique porte à réflexion et demande certains changements dans l'approche pédagogique dans l'enseignement des arts. Dès que le PFEQ (2001, 2004, 2007/) nous demande que la représentation de la dynamique de création de Gosselin (1998) soit mise en relief chez les apprenants qu'on invite à créer, on pense qu'il serait plus important que l'artiste-pédagogue se mette en position de soutien et de guide afin d'aider l'apprenant à se découvrir lui-même à travers son expérience unique de création. L'artiste-pédagogue devrait être présent pour l'apprenant, pour lui donner des outils pour mieux comprendre sa propre expérience et l'utiliser de façon à se faire confiance et se construire.

Le Larousse (2021) définit une personne créative comme étant : une personne qui a une grande capacité de création, d'imagination. On peut en conclure qu'être créatif c'est sortir de la norme et de réfléchir différemment afin de créer quelque chose d'innovant et de différent avec notre propre vision des choses et du monde qui nous entoure. Il y a quelque chose de très contradictoire dans le fait de penser que l'on peut baliser le processus créatif alors que sa définition repose sur le fait de créer des œuvres uniques. Chaque personne étant différente et unique ne devrait-elle pas en être de même de l'expérience artistique de chacun et sa façon de s'y épanouir et surtout d'y prendre du plaisir ?

1.3.3 LE PLAISIR D'APPRENDRE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS

Le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2020) n'a pas pris en compte la réalité qu'est l'enseignement des arts, qui comporte des conditions particulières et un contexte unique : chaque discipline possède un langage, des règles, des principes et des outils qui lui sont propres (PFEQ, 2001, 2004, 2007). Or, apprendre et enseigner les arts en effet est un domaine singulier qui demande au professionnel d'élaborer ses propres outils de transmission et d'accompagnement. L'enseignant des arts, que nous nommons ici *artiste-pédagogue* en raison de la complémentarité de ses pratiques artistiques et pédagogiques (Morais 2025, Chainé & al.) aura à penser une pédagogie artistique depuis sa propre pratique artistique. Une pédagogie qui s'ouvre sur l'expérience sensible de la création artistique et de l'appréciation culturelle. Comment dans ces conditions soutenir le plaisir d'apprendre ?

Dans le domaine des arts, l'artiste-pédagogue ne peut se limiter à la transmission de connaissances. Sa pédagogie fait appel à la globalité de l'apprenant (holistique) qui, *corps cœur esprit confondus* (Morais 2025) s'engage dans *l'expérience sensible* de la création artistique et l'appréciation culturelle. Ce qui veut dire que l'apprentissage artistique se construit en faisant, par l'expérience (Dewey, 1987). De plus, la seule expérience pratique est insuffisante si elle n'est pas soumise à une pratique réflexive. L'artiste-pédagogue aura à déployer une pratique réflexive avec les apprenants qui permettra de ne pas réduire les connaissances aux intuitions subjectives. Connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes (Piaget 1969). Enseigner, apprendre, transformer le monde et se transformer soi-même sont indissociables dans le monde des arts et ce qui les réunit se nomme *expérience* (Morais, 2013 ; 2025). Accompagner les apprenants dans leurs expériences d'apprentissages, réintroduire les forces du faire et du penser par soi-même (Rozier, 2010), faire bouger les cultures premières, s'ouvrir aux cultures secondes. Accompagner en arts c'est aussi donner envie de ne pas être d'accord, susciter le désir de s'exprimer, d'interpréter, de ne pas être dupes de ce qu'on leur propose de penser, de faire, d'apprendre. « De faire craquer le décor

du réel pour penser par soi-même et être dérouté parfois, mais cheminant (Rozier, 2010, p.28) ». Si soutenir le plaisir d'apprendre en arts c'est avant tout accompagner le plaisir d'« apprendre, faire et être » (Morais 2024), voilà peut-être une source d'inspiration pour apporter de grands changements à nos systèmes d'éducation.

Bien que les différentes dimensions de la compétence de *soutenir le plaisir d'apprendre* proposée dans le référentiel de compétences (MEQ, 2020) puissent apporter des pistes de réflexion pédagogiques intéressantes, celle-ci s'éloigne considérablement de la spécificité de cette compétence et des conditions à mettre en place pour favoriser son émergence. Des questionnements subsistent. Cette nouvelle compétence remet en question le cadre paradigmatique au sein duquel elle s'instaure, puisque *soutenir le plaisir d'apprendre* exige une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, l'enseignement et la relation pédagogique.

Dans le domaine des arts, l'artiste-pédagogue doit relever des défis d'une complexité qui dépasse largement des savoir-faire relatifs à l'acte d'enseigner. On constate à travers la définition des diverses visées professionnelles de l'artiste-pédagogue que celui-ci se doit d'être très polyvalent, ouvert, emphatique et à l'écoute de ses apprenants. Les conditions particulières dans l'enseignement des arts nous permettent de constater que l'accompagnement dans le développement des compétences de l'apprenant est complexe. En effet, l'apprenant est amené à développer des compétences de création et d'appréciation avec tout ce que cela demande d'engagement *cognitif, affectif, perceptif, culturel et social* dans l'apprentissage.

L'un des éléments qui démarquent l'enseignement des arts aux autres matières est l'implication implicite de l'affect. Dans l'article *educational neuroscience*, nous pouvons lire:

« *While Aristotle, Descartes, and Spinoza contributed to the metamorphosis of the relationship between intellect and affect to reveal emotion as more than an irrational renegade in need of rational control; modern neuroscientists, especially the likes of Damasio, Ledoux, and Davidson, portray emotion as the phylogenetic director of embodied brain function that is distinct from cognition, and assign primacy of brain-body function to emotion.* » (Patten, 2011, p. 86)

Selon le dictionnaire de l'Académie française (2021) la notion de plaisir est l' « impression que fait naître ce qui plaît, agrément que l'on trouve dans l'accomplissement de quelque chose ». Dans cette définition, on peut mettre l'accent sur ce plaisir et sur l'agrément que l'on trouve dans l'accomplissement de quelque chose lors de l'expérience de création. Certains experts y voient les avantages que pourraient procurer des recherches associant les arts et les neurosciences. « After all, the artist has historically been the prime investigator of visual perception. » (Huang, 2009) on ne peut pas nier dans l'histoire du monde l'apport que les arts ont toujours amené aux sciences telle que l'illustration des plantes ou du corps humain dans la création de livres médicaux. Il est donc logique de penser que les arts peuvent amener des connaissances pertinentes dans le monde des neurosciences. Certains spécialistes font même des rapprochements entre la méthodologie du chercheur et la méthodologie de l'artiste. Lukasz M. Konopka (2014, p.73) nous dit :

Nevertheless, through neuroscience, art therapy is attempting to locate particular brain areas or activity patterns that may be devoted exclusively to art-making (7,8). Yet, this specificity presents a problem – the brain does not distinguish between the processes used to create a scientific invention and a work of art – the brain undergoes identical activity sequences and manipulations (9,10). [...] If we accept that scientific and artistic processes use congruent networks, we can assume that artists and scientists use very similar brain processes to deploy their conceptualizations (11).

Dans son livre L'art comme expérience John Dewey (1987) veut comprendre comment l'art en tant qu'expérience vécue s'intègre dans la vie quotidienne. Selon lui « L'œuvre d'art développe et accentue ce qui est spécifiquement précieux dans les choses qui nous procurent quotidiennement du plaisir ». (Dewey p.42) :

L'expérience est liée aux interactions situées, contextuelles avec le monde physique (Suchman, 1987) et un léger changement dans le contexte peut parfois modifier significativement la nature de l'expérience vécue. L'expérience cristallise également un ensemble d'interactions cognitives et affectives avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes (Schaeffer, 2015, 40) sur lesquelles nous avons peu de prise. On sait aussi que les actions sont à la source des émotions (Damasio, 2003, 86), mais qu'en retour, les émotions impactent l'action, la relation et la réflexion (Cahour et Lancry, 2011). L'expérience, en tant que processus dynamique à la fois historique et contextuel, comporte des rétroactions et des aspects privés, qui restent la plupart du temps hors de portée des recherches en sciences humaines et sociales (SHS) ou dans d'autres disciplines. L'expérience in situ est en général un objet de recherche délicat [...]. (Schmitt, 2018)

Pour décrire l'apprentissage, puisque l'ensemble des éléments tels l'environnement, le vécu, l'état émotionnel, sont interreliés et indissociables, on doit considérer l'expérience d'apprentissage dans son ensemble. L'expérience est différente automatiquement si l'un des éléments est différent même de façon infime.

Je suis la somme des expériences qui me sont données de vivre (Morais, 2013). L'importance de notre histoire biographique ressort dans la présentation de Morais (2022, 2024), et également dans celle de Marie-Line Maublanc (Gerard & Maublanc, 2024). On ne peut percevoir que le monde qui nous entoure qu'avec notre regard non objectif, on vit le monde avant la pensée. Elle nous dit, quand on apprend, on se trompe tout le temps, car on analyse avec notre regard présupposé, préconception, précompréhension (Vermeche 2006, 2012 ; Depraz, 2001). En tant qu'enseignant on ne contrôle pas le vécu avec lequel arrive notre apprenant, ainsi que les conséquences que ces dernières auront sur notre compréhension mutuelle. Il est à réfléchir dans les conditions favorables aux plaisirs d'apprendre des moyens de s'assurer d'une bonne communication, d'établir la définition des termes employés et la signification qu'elle occupe pour chacun, une rupture au niveau du vocabulaire employé et de sa signification pourrait avoir une conséquence sur notre compréhension et notre transmission des savoirs.

On doit d'ailleurs faire une nuance au niveau du langage et notre façon de communiquer. Il y a le langage articulé, mais aussi le langage intuitif relationnel et le langage du corps (Servais, 2024). Pour que le langage utilisé fasse sens pour l'autre et permettre la communication, la compréhension ainsi que la transmission, on doit pouvoir le rallier à un autre apprentissage. L'énaction met donc en valeur la relation entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que la relation de l'apprenant à ses pairs. Ces derniers sont teintés de toutes les relations passées et préexistantes de l'apprenant. On pense que l'enseignant va devoir faire preuve de finesse et d'observation afin de réaliser les réactions de l'apprenant face à leur rapport et s'y ajuster en conséquence. Avec le temps et la constance, l'enseignant peut tenter de créer une nouvelle conception chez l'apprenant qui fasse à leur lien... Et donc, par le fait même, au lien futur possible avec les personnes en position de transmission des apprentissages. On se

demande quelles conditions dans la dimension humaine et émotionnelle peuvent favoriser le plaisir d'apprendre pour l'apprenant. Tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit probablement pas d'une question à réponse unique puisque chaque apprenant peut et va avoir des besoins relationnels qui vont varier de l'un à l'autre, ainsi que d'une situation à une autre.

On n'apprend pas seulement pour la durée d'une période de 90 minutes. L'apprenant est en constante situation d'apprentissage. En rendant l'apprenant autonome, en lui permettant d'apprendre par lui-même en situation, on se lance dans le vide avec lui, car on ne connaît pas non plus les réponses qu'il va découvrir sur son chemin. On doit également rester ouvert aux possibilités et se tenir prêt à l'accompagner de la façon dont il en aura besoin (Masciotra, 2008).

Mettre nos apprenants en situation de questionnements, qui détiennent une forme de flexibilité, les amènent à trouver par eux-mêmes des réponses. Naturellement, les apprenants vont trouver des réponses qui vont correspondre à leurs propres besoins et à leurs propres cheminements. L'apprenant se joint en participant à la situation d'apprentissage, l'enseignant le rejoint dans son exploration puis chacun s'ajuste et s'adapte aux besoins de l'autre. On doit s'assurer que les apprenants ont un accès aux outils nécessaires et en quantité suffisante, car cela peut jouer un grand rôle dans leurs apprentissages et leurs plaisirs. (Paul, 2009, 2010, 2022)

L'artiste-pédagogue a souvent très peu de liberté concernant la façon d'évaluer ses apprenants et particulièrement l'évaluation sommative qui va à l'encontre du développement des compétences de l'apprenant. L'apprenant et l'enseignant se retrouvent alors tous les deux prisonniers de ces cadres imposés, qui leur laissent très peu de place à la flexibilité, dont les deux auraient bien besoin, afin de développer une relation sur mesure qui leur permettrait de s'épanouir. S'ils avaient plus de flexibilité, les deux pourraient davantage se concentrer sur le chemin plutôt que sur le point d'arrivée, car il faut se le dire, c'est le chemin qui est formateur et non la destination. (Paul, 2009, 2010, 2022)

Comme l'apprenant apprend en relation avec l'environnement, en tant qu'enseignant nous avons le pouvoir de jouer avec celui-ci dans une certaine mesure (bien que tout de même limité), changer régulièrement l'aménagement, la façon de positionner les bureaux en classe, créer des ilots de travail, créer des ambiances sonores, jouer avec l'éclairage, apprendre à l'extérieur ou dans différents lieux dans l'école. Il s'agit de détails qui pourraient faire une réelle différence dans l'expérience d'apprentissage de nos apprenants et sur le plaisir procuré par celle-ci. (Varela, 1989, 1993, 1996, 2017). On peut dire que pour faire des apprentissages artistiques en tant qu'enseignant, il faut bien situer la zone proximale d'apprentissage afin de susciter le plaisir d'apprendre (Morais, 2024). Si c'est trop facile, et que l'apprenant demeure dans sa zone de confort, l'apprenant n'est pas assez stimulé et ne s'investira pas de tout son être. Alors que si au contraire il n'arrive pas à avoir un certain ancrage à partir de sa culture première, il pourrait être trop décontenancé et se fermera à la situation. Toujours selon Morais (2024) l'apprenant interprète et entrecroise le déjà là avec le pas encore, il fait des ponts dans son parcours biographique. Il m'apparaît donc que de trouver cette zone proximale d'apprentissage pourrait être l'une des conditions favorables pour susciter le plaisir d'apprendre et amener l'apprenant à s'investir de tout son être dans un apprentissage signifiant. Pour Colombetti (2010), faire sens est une forme corporelle cognitive émotionnelle de compréhension qui appartient à tous les systèmes vivants. L'émergence d'un monde propre est donc liée à la coémergence de perceptions et d'émotions (Di Paolo, 2005 ; Schmitt, 2018). Bottineau (2013) a construit le mot « perçaction » pour rendre compte de la relation consubstantielle entre la perception et l'action, au cœur de l'activité et de l'expérience humaine. Les perceptions et l'action sont constitutives de sens à travers un processus relationnel et affectif d'échanges régulés entre un organisme et son environnement (De Jaegher et Di Paolo, 2007).

Si l'on s'intéresse à Berthoz (2010) et son concept de simplicité, il traduit l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants. Malgré la complexité des processus naturels, le cerveau peut préparer l'acte et en projeter les conséquences. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en

tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir. Ce ne sont ni des caricatures, ni des raccourcis ou des résumés. Ce sont de nouvelles façons de poser les problèmes, combinés à la méthode maïeutique. On constate, selon les neurosciences, l'intérêt de l'utilisation de cette stratégie pour mettre les apprenants face à des problèmes ouverts. Ce fait est renforcé, car nous voyons également que notre cerveau est un explorateur et que les situations pédagogiques en arts, basées sur les expérimentations et les réinvestissements sont particulièrement bien adaptées pour le développement des apprenants. Les sollicitations des autres sens aussi particulièrement (Perez, 2017). On constate donc facilement que l'utilisation des SPAI en enseignement des arts est en cohésion avec les recommandations des neurosciences éducatives.

Varela (2017) nous parle des mémoires. Il nous dit que la mémoire par association est facile d'accès. Nous gagnerions en tant qu'enseignants, à faire usage dans nos enseignements. Par exemple, l'enseignant fait vivre aux apprenants des expériences d'apprentissage leur permettant d'associer leurs nouveaux acquis à une situation unique, un environnement nouveau, une action nouvelle ou une émotion. D'ailleurs, toujours selon Varela, vouloir séparer l'émotion et la rationalité est un piège beaucoup trop souvent commis et qui nous éloigne du plaisir.

On en revient maintenant à la question de problème. Dès lors que la notion de plaisir est à la fois individuelle et collective : comment l'artiste-pédagogue peut-il mettre en place des conditions favorables au plaisir d'apprendre ? De quelle façon éviter que les apprenants se retrouvant les plus isolés du groupe ne soient mis de côté et comment reconnaître les conditions favorables à leur intégration ? Quelles conditions favorables au plaisir d'apprendre tant pour l'ensemble de la classe que pour chacun des apprenants de façon singulière et différenciée ?

1.4 PROBLÈME, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le récent référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante, présenté par le ministère de l'Éducation du Québec, propose, pour l'enseignant de toute discipline,

de développer une nouvelle compétence : soutenir le plaisir d'apprendre (MEQ, 2020). Cette nouvelle compétence mérite de s'interroger sur les moyens à entreprendre pour que les enseignants et enseignantes puissent développer cette compétence de manière spécifique à chacune des disciplines. Dans le domaine des arts, la profession relève d'une complexité qui dépasse largement des savoir-faire relatifs à l'acte d'enseigner. Alors que l'expérience sensible de la création est au cœur des apprentissages artistiques, soutenir le plaisir d'apprendre demande à l'artiste-pédagogue de développer une qualité relationnelle et interrelationnelle toute particulière. Les dimensions proposées dans le référentiel de compétences nous donnent de belles pistes de réflexion pédagogique, mais des questionnements subsistent. Il ne suffit pas d'exiger des professionnels de soutenir le plaisir d'apprendre, il faudra s'interroger sur la notion de plaisir vécue en contexte de situation d'apprentissage artistique. Comment le plaisir d'apprendre émerge-t-il en situation ? Comment s'engage une relation pédagogique qui suscite (ou pas) du plaisir ? Ce qui nous amène à notre question de recherche :

Comment et à quelles conditions le plaisir d'apprendre émerge-t-il en contexte d'enseignement/apprentissage artistique ?

1.4.1 OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est d'explorer une approche éactive pertinente à la discipline artistique qui puisse soutenir le plaisir d'apprendre. Pour ce faire, nous tenterons de comprendre comment se joue concrètement le plaisir d'apprendre en contexte d'enseignement-apprentissage artistique tel que vécu par la chercheuse. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont donc les suivants :

- Faire émerger les éléments constitutifs aux conditions favorables au plaisir d'apprendre, vécues en contexte d'apprentissage artistique par la chercheuse ;
- Transposer ces éléments dans des outils pratiques et théoriques pour l'enseignant et l'enseignante des arts qui veut soutenir le plaisir d'apprendre chez les apprenants

1.4.2 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Bien que nous ayons établi les avantages que peuvent présenter des recherches associant les arts et les neurosciences et l'éducation, ces dernières sont actuellement rares et peu nombreuses. C'est pourquoi cette recherche alliant les arts, l'éducation et les neurosciences se trouve très pertinente dans l'air du temps actuel.

Les résultats de cette recherche vont avoir des retombées sur le plan social et professionnel, considérant le fait que les enseignants ont à développer une toute nouvelle compétence. De plus, une meilleure connaissance des circuits cognitifs, sensibles et affectifs, qui sous-tendent l'empathie, peut contribuer à améliorer la relation pédagogique enseignant-apprenant.

En plus de soutenir l'artiste-pédagogue dans leur compréhension des facteurs relationnels qui entrent en jeu dans l'apprentissage artistique, cette recherche peut apporter des connaissances nouvelles dans le domaine de la santé et du bien-être. Grâce à l'apport des neurosciences contemporaines, on peut mettre l'« espace éactif » en corrélation avec le plaisir d'apprendre, ce qui est prometteur non seulement pour le développement des compétences professionnelles de l'artiste-pédagogue mais pour toutes les disciplines qui prennent pour visée l'apprenant comme acteur de ses apprentissages et de ses connaissances.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Susciter le désir d'apprendre et faire accéder à la joie de comprendre, voilà l'enjeu essentiel de toute éducation et formation : il s'agit, ni plus ni moins, de replacer le plaisir au cœur des apprentissages, et cela tout au long de la vie.
(Meirieu, 2014, quatrième de couverture)

Ce deuxième chapitre présente les fondements théoriques, épistémologiques et méthodologiques sur lesquels repose ma démarche de recherche. Dans un premier temps, je présente les bases théoriques, pratiques et contextuelles de ma démarche de recherche. J'y déploie d'abord la perspective éactive en mettant de l'avant la connaissance comme un processus vivant, co-construit entre le sujet et le monde qui l'entoure. Dans un deuxième temps, la microphénoménologie constitue le fondement épistémologique de ma recherche. C'est la voie méthodologique utilisée comme porte d'entrée pour avoir accès à la dimension vécue du plaisir d'apprendre. La recherche-action-crédation s'inscrit ici comme une pratique qui rend possible l'émergence de nouvelles connaissances. L'autoexplicitation et l'analyse en mode écriture sont utilisées comme voies privilégiées de mise en sens de l'expérience soutenant ainsi la cohérence entre ma posture de chercheuse et la démarche de création qui m'anime.

2.1 CADRE THÉORIQUE

Il n'est pas un secret que les neurosciences gagnent en popularité depuis les 15 dernières années (Ansari et Coch, 2006 ; Patten, 2011 ; Patten et Campbell, 2011 ; Ansari, De Smedt et Grabner, 2012). Cet intérêt grandissant ouvre la porte à des champs de recherche divers et variés. Bien que l'objet d'étude des neurosciences soit le cerveau, on sent bien qu'elles dépassent les limites traditionnelles. Neurosciences moléculaires, neurosciences cognitives, neurophénoménologie, neuroéducation, la science du cerveau crée différents champs scientifiques spécifiques possédant chacun leurs propres institutions et surtout leurs pratiques et leurs objectifs. Cette étude se situe de manière plus spécifique dans le champ des *sciences cognitives éactives* et par extension éducative, car elle s'intéresse à la *neuroéducation et la neuropédagogie* afin d'intégrer une *approche éactive* en enseignement des arts pour soutenir le plaisir d'apprendre.

2.1.1 LE PARADIGME DE L'ÉNACTION

L'énaction émerge au Chili dans les années 70-80 des échanges entre Humberto Maturana et Francisco Varela (Bitbol et Vörös, 2017 ; Maturana et Varela, 1994 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993). Les philosophes, de plus en plus nombreux à s'intéresser à cette évolution, ont proposé le terme de naturalisation pour définir ce programme qui devrait consister, selon eux, à traiter les états mentaux comme des objets naturels. Notamment Jean-Pierre Changeux, António Damásio, Stanislas Dehaene Natalie Depraz, adhèrent à cette pensée. Les phénomènes mentaux, écrivait John Searle en 1983, sont biologiquement fondés : ils sont à la fois causés par les mécanismes cérébraux et réalisés dans la structure du cerveau. Dans cette perspective, la conscience relève de la biologie humaine (Searle, 1983). Francisco Javier Varela, neurobiologiste chilien, a fait évoluer les neurosciences cognitives en les ancrant dans les sciences du vivant. Contrairement au courant cognitiviste, l'énactivisme est une approche alternative aux tendances dominantes en sciences cognitives dites limitées au cerveau. Elle propose une conception de l'esprit centrée sur l'activité incarnée de l'organisme. Au cœur de cette conception nouvelle de la cognition incarnée, présentée dans le livre *L'inscription corporelle de l'esprit* (Varela, Thompson, et Rosch, 1993) se trouve le concept d'*autopoïèse*, une théorie de la vie organique et de l'autonomie biologique (Bitbol, 2006 ; Maturana et Varela, 1994 ; Varela 1996, 2014). Dans son livre *Invitation aux sciences cognitives*, Varela (1996) dresse un panorama des courants qui cherchent à expliquer la cognition humaine (Aden, 2016, 2017). Il montre comment les courants s'organisent, et pour lui le courant de l'énaction est le plus englobant. La figure qui permet de situer l'énaction dans le champ des neurosciences :

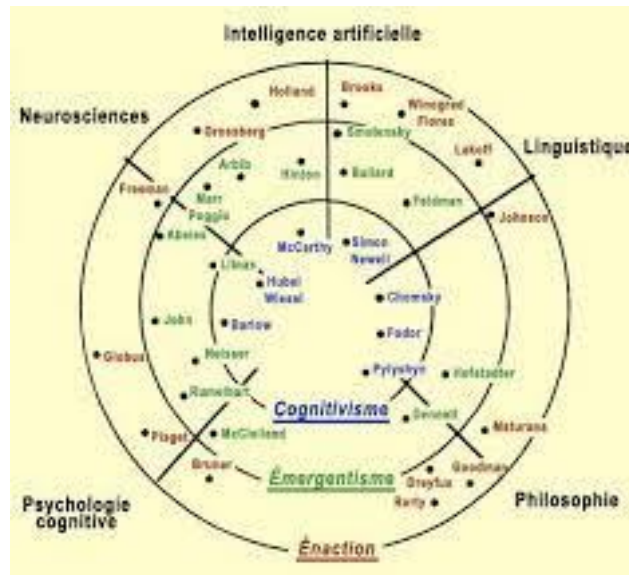


FIGURE 2 L'énaction dans le champ des neurosciences

Le paradigme de l'énaction s'inscrit donc dans un tournant épistémologique significatif pour les sciences cognitives que l'on dit énaactives. Il s'appuie sur l'observation des propriétés physiques, chimiques et biologiques du vivant et montre que tout système complexe autoproduit des propriétés nouvelles :

Nous proposons le terme d'énaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné 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 al., 1993, p.35)

Cette citation suppose que c'est le couple action-perception du sujet et de son environnement qui crée le monde, c'est ce que Varela appelle son couplage structurel (Aden, 2016, 2017). Elle propose également que la connaissance advienne dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, elle n'est pas prédonnée, mais elle émerge dans l'interaction. De là on peut dire qu'apprendre ne se limite pas au cerveau, mais consiste à faire émerger un « monde (qui) se manifeste à travers par l'action sensorimotrice » (Varela, 1996). Au cœur de sa philosophie, Varela remet en cause la tradition scientifique selon laquelle le

monde que nous percevons serait indépendant du sujet qui le perçoit, pour lui, le monde et le sujet percevant se codéterminent :

Si nous devons au contraire conclure que la cognition ne peut être adéquatement comprise sans le sens commun, qui n'est autre que notre histoire physique et sociale, il nous faut en déduire que celui qui sait et ce qui est su, le sujet et l'objet, sont la spécification réciproque et simultanée l'un de l'autre. (Varela, 1996, p.99)

Le paradigme de l'énaction nous vient de Francisco Varela qui propose le mot à la communauté scientifique en 1988. L'énaction commence lorsque l'on prend conscience que l'homme se situe dans le monde et interagit avec ce dernier. Au premier abord, on a tendance à séparer le « moi » de l'objet. Petitmengin (2006) l'explique clairement en donnant l'exemple d'une personne qui marche en forêt et qui entend un bruit soudain. Pendant quelques secondes, la personne se retrouve dans un état de surprise, elle ne sait plus où elle se situe, ni ce qu'elle a entendu. Elle est séparée de l'objet. Ce n'est que lorsque la personne recontextualise le son que ce dernier va faire sens. Soudainement on réalise qu'il s'agit d'un pic-bois ou d'une autre personne également en randonnée. L'homme n'est donc pas indépendant du monde, mais en fait bien partie. Et ce n'est qu'en ayant conscience de cette interaction, qu'il peut faire sens de ce qu'il vit.

Trois éléments clés issus du paradigme de l'énaction, l'apprentissage. Selon Jean-Pierre Courtial (2009), l'énaction considère :

- que la pensée humaine s'étend au-delà du cerveau, incluant le corps et l'environnement du corps au-delà de ses frontières physiologiques : nous apprenons par corps ;
- que la cognition humaine émerge à la suite de processus d'auto organisation qui relie le cerveau, le corps et l'environnement par des boucles réciproques : nous apprenons en boucle interactive et énative ;
- que la pensée humaine n'émerge pas de façon isolée, mais, dans la mesure où les frontières du corps sont ouvertes et incorporées dans un contexte interpersonnel : nous apprenons en situation.

2.1.2. LA NEUROÉDUCATION (NEUROPÉDAGOGIE)

La neuroéducation est un nouveau champ d'études qui peut sembler extrêmement large, on peut y inclure tout ce qui concerne l'esprit, le cerveau et l'éducation (Campbell R. S, 2011 ; Masson, 2012). On fait le pont sur ce qui se passe entre l'esprit conscient, le corps et le cerveau lors de l'apprentissage (Immordino-Yang & Damasio, 2007, 2011). On tente de répondre à des problèmes actuels de l'éducation en gardant à l'esprit le fonctionnement du cerveau (neurosciences cognitives). On réfléchit aux façons dont nous pouvons utiliser les connaissances en plein essor des neurosciences pour mieux comprendre nos apprenants afin de mieux les soutenir dans leur apprentissage.

« Educational neuroscience as a multidisciplinary activity would typically involve neuroscientists and educationists (i.e. educational theorists, researchers, practitioners, and policy-makers) contributing their respective expertise to a common project, with little appetite for engaging each other's theories, methods, practices, or policies let alone, philosophical commitments—each expert would essentially just 'do their own thing'. Educational neuroscience as an interdisciplinary activity, however, would find neuroscientists and educationists actively engaging each other's points of view in an attempt to jointly optimize each other's respective contributions to a given project. »
(Campbell R. S., 2011, p.8)

On comprend de cette citation combien les neurosciences éducatives se trouvent à être un champ d'études interdisciplinaires. On analyse un comportement et les stimulus dans le cerveau qui en découlent, en situation donnée. Il est donc important de prendre en compte l'expertise des neuroscientifiques ainsi que le point de vue des experts du champ où le comportement auquel on s'intéresse se retrouve. Comme le cerveau reçoit et enregistre de l'information afin de se développer et d'apprendre tout au long d'une vie, il paraît naturel que les neurosciences s'associent avec le domaine de l'éducation. Cette association permet aux deux disciplines de réfléchir ensemble à ce qui peut émerger de cette affiliation (Ansari, Coch & De Smedt, 2011). Cette nouvelle façon de travailler en transdisciplinarité ouvre la porte aux nouveautés et amène de l'ouverture au niveau de la recherche. On crée de nouveaux dialogues autour de problèmes fondamentaux (Howard-Jones, 2011).

En neuroéducation, on ne se limite pas à comprendre le fonctionnement du cerveau en situation d'apprentissage, mais on se sert de ces nouvelles connaissances pour comprendre

comment mieux enseigner en tenant compte du développement humain, du contexte social et de l'interprétation de sens. On place l'apprenant au centre de nos préoccupations (Geake 2008 ; Howard-Jones, 2011). Comme on apprend de l'expérience (Dewey, 1938, 1968, 1987), tout changement même subtil peut entraîner un effet en chaîne sur le cerveau, le corps, le comportement et l'acquisition de nouvelles connaissances (Varela, Thompson & Rosch 1991). En comprenant les conditions favorables aux plaisirs d'apprendre, on offre la possibilité aux enseignants et aux artistes-pédagogues d'effectuer des variations dans ces conditions afin d'observer les changements qui s'effectuent lors de ces différentes expériences chez leurs apprenants.

Considérant l'importance des nouveaux développements en neuroéducation, il semble tout naturel pour les artistes-pédagogues, de s'intéresser aux avancements, en réfléchissant aux différentes façons de pouvoir utiliser ces savoirs dans l'intention d'améliorer leur pratique (Ansari, Coch & De Smedt, 2011). De cet engouement émerge l'importance d'intégrer des notions de neurosciences dans la formation initiale des enseignants. Cette nouvelle discipline est prometteuse dans l'apport de solutions, mais avec l'apparition des neuromythes et la diffusion d'informations non contrôlées, il peut devenir difficile pour les enseignants de s'y retrouver. On doit réfléchir à la transmission adéquate et réelle des connaissances actuelles. On a espoir, avec cette recherche, de pouvoir fournir quelques notions appuyées pouvant être utilisées concrètement dans le monde de l'éducation. On espère également que les notions apprises pourront être transférables dans des contenus éducatifs pouvant éclairer les artistes-pédagogues sur les façons d'utiliser les compréhensions de la neuroéducation :

« Interactions between Education and Neuroscience may also help to evaluate the relative benefits of arts and science education and thereby change the way in which we view educational priorities. Where this journey will take us may be unpredictable a priori, but it is relatively more certain that we will not make strides without some constraints in place and a concerted effort to map out how we are going to get there » (Ansari, Coch & Smedt 2011, p. 6).

La neuroéducation s'intéresse à la place réelle des émotions et leur relation à l'intellect.

« They present emotion as a function of brain-body interaction, a vital part of a multi-tiered phylogenetic set of neural mechanisms, evoked by both instinctive processes and learned

appraisal systems. » (Patten, 2011) Les raisons de s'intéresser à la place de l'affect dans l'apprentissage sont nombreuses :

« Firstly, emotions perform the first level of appraisal for incoming stimulus in brain function, thus affecting subsequent cognitive appraisals. Secondly, emotions have the capability of easily influencing bodily functions and responses; and thirdly, emotions, specifically through the functions of the amygdalae, have the ability to influence and override cognition. In addition, emotions involve many more brain systems than thoughts (Ledoux, 1986, 1996). Emotions, writes Ledoux, 'cause a mobilization and synchronization of the brain's activities' (1996, p. 300) that is functionally dissimilar to thinking that does not have significant emotional content. » (Patten, 2011, p. 87)

On constate donc qu'une meilleure compréhension de la place des émotions dans l'apprentissage pourrait nous donner de nombreux indices sur de nouvelles façons d'enseigner. « The components of affect include elicitors, receptors, emotional states, expressions, and the emotional experience itself (Patten, 2011 p.86-87), and facets of affect include tone, valence, intensity, duration, context, integrity, intentionality, cognitivity, and physiology. » En considérant, les neurosciences comme cadre théorique et comme outils d'analyse, on s'assure une ouverture aux données de l'affect qui pourrait en émerger.

À partir de ce principe, on peut en déduire qu'aucun individu n'abordera une expérience de la même façon et n'en fera pas non plus les mêmes apprentissages :

« L'accumulation seule d'informations ne nous permet pas d'acquérir de l'expérience et des compétences. Du point de vue de l'énaction, l'émotion et la cognition se conjuguent au sein de toute expérience et tout processus de compréhension, sans entretenir des relations nécessaires de causalité : il n'y a pas de lieu pour une cognition sans émotion » (Colombetti, 2010, p.151).

Soulignons l'importance de la sollicitation simultanée (Dehaene, 2012) de divers sens et zones du cerveau selon les neurosciences, les arts plastiques ont la capacité de faire interagir toutes les zones du cerveau et de les consolider. On pourrait en déduire que l'enseignement des arts transmis par les artistes-pédagogues serait la discipline la plus en cohésion avec les éclaircissements que les neurosciences apportent aux sciences de l'éducation :

« Many have written about the integral role of art in public education, including Stanford Professor Emeritus Elliot Eisner of the School of Education. Eisner (2009, p. 26) argued that distinctive forms of thinking, artistically-rooted forms of intelligence, were relevant to all aspects of what we do and should be used to reshape education models »

Les avancées dans le domaine des neurosciences sont nombreuses dans les dernières années. Il est très pertinent pour les enseignants de s'intéresser à ce domaine, qui nous permet de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau de nos apprenants. On pourrait en comprendre que les neurosciences cognitives énaactives, c'est mettre en relation les comportements et les neurones impliqués dans lesdits comportements. En comprenant quelles zones du cerveau sont mobilisées pendant l'apprentissage (Perez, 2017) on peut mieux s'outiller comme enseignant afin d'être plus efficace et de faire de meilleurs choix dans ses stratégies pédagogiques pour stimuler davantage et de façon plus efficace les apprenants. La figure qui suit présente les sept principes fondamentaux validés par les neurosciences vues par les arts plastiques (Perez, 2017) :



FIGURE 3 Les opérations du cerveau

Selon l'article, la stimulation de sens variés et de l'attention peut être des composantes clés dans la facilitation de l'apprentissage. L'implication à la fois corporelle, cognitive et affective en arts en fait une matière clé en frais de prédisposition à l'apprentissage. S'intéresser à la compréhension du fonctionnement du cerveau dans le cadre de l'enseignement artistique propose des avancées innovantes et pertinentes, non seulement en enseignement des arts, mais dans le monde de l'éducation.

On peut en déduire que notre cerveau est divisé en parties distinctes, qui travaille ensemble de manière coordonnée, mais fonctionne bien comme une seule et même entité. « Affective and social neuroscience findings suggest, however, that emotion and cognition, body and mind, work together in students of all ages. » (Immordino-Yang, 2011, p.100) L'affect occupe donc une place de choix dans nos prises de décisions et nos comportements en tout temps.

Quel que soit le domaine d'activité, passer de novice à expert ne s'explique pas seulement par une augmentation d'informations, mais par des transformations de soi : apprendre, faire et être sont indissociables (Morais 2013, 2024). De nouveaux schémas de perceptions et d'actions qui s'inscrivent dans des durées et des boucles récursives d'essais, d'anticipations, d'attentes, d'émotions, la mobilisation de savoirs adéquats ou inadéquats, d'évaluation de la pertinence, de nouvelles perceptions, etc. (Schmitt, 2018).

Le cerveau limbique est celui qui génère le plus de stimulation. Ce dernier est lié à l'émotion et à la mémoire. On nous donne en exemple comment une odeur peut nous faire remonter un souvenir d'un moment particulier survenu dans le passé. Pourquoi ne pas tenter de maximiser les sens dans le domaine de l'éducation pour favoriser le plaisir ? (Cyrulnik, 1994) On peut donc en conclure qu'on ne peut apprendre que par nous-mêmes. L'accompagnement, c'est mettre l'apprenant au centre de son apprentissage en le mettant en action et en le rendant autonome. Lorsque l'apprenant est au centre de son apprentissage et qu'il est lui-même en quête d'acquisition de nouveaux savoirs, sa motivation est intrinsèque. Un élève motivé est un élève qui veut non seulement apprendre, mais qui prend plaisir à le faire. (Paul, 2009, 2010, 2022)

C'est en se confrontant au monde, dans l'analyse de nos boucles énaclives que l'on peut faire sens de notre expérience et unir subjectivité et conscience. On comprend alors que ce qui nous entoure n'est pas indépendant de nous, mais en relation avec le moi. C'est cette relation avec l'extérieur qui permet une transformation intérieure. On peut en conclure que l'énaclion explique que l'humain s'organise et se développe en interaction avec le monde à

travers les trois boucles éenactives suivantes : la relation à soi, la relation à l'autre et la relation à l'environnement. (Tromé-Fabre, 1995, 1999, 2013)

Malgré le potentiel de la prise en charge de l'affect dans l'apprentissage et l'impact réel de ce dernier dans notre compréhension, continuellement en développement, du monde, les études sur le sujet sont encore trop peu nombreuses pour nous permettre d'en faire émerger de complètes neuropédagogies (Tromé-Fabre 1995, 1999 ; Patten 2011). On a déjà établi le manque de connaissances actuelles lié au plaisir d'apprendre dans le monde de l'éducation. Étant donné que le plaisir d'apprendre se situe dans l'affect, et qu'il est unique à chacun, est-ce possible qu'il y ait un lien entre les deux ? Est-il possible qu'on manque d'information sur le plaisir d'apprendre dans le monde de l'éducation, car on a traditionnellement l'habitude de dissocier l'affect et l'intellect ? En analysant le plaisir d'apprendre avec les lunettes des sciences cognitives éenactives, on fait émerger des conditions favorables qui tiennent en compte l'importance de l'affect dans l'apprentissage. Cette position et ce regard rendent cette recherche unique et pertinente. Lorsqu'on fait référence à l'éenaction, on s'attarde à la motivation d'agir d'une personne. On part du principe que l'intelligence est d'abord incarnée, qu'elle part d'un individu dans son entièreté. Ce qui inclut son bagage d'expérience, sa culture, son éducation, sa pensée, ses valeurs, etc.

2.2 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Fondée sur une épistémologie phénoménologique pragmatiste, la recherche s'intéresse à la signification et les croyances découlent de l'expérience vécue dans le processus. Le praticien chercheur, ayant la phénoménologie pratique (Depraz, 2006) comme noyau de la méthode scientifique, s'engage dans des procédures d'expérimentation et d'observation (Dewey, 1938,1987) de l'expérience vécue. Il s'agit d'une recherche en première personne (Depraz, 2006 ; Morais, 2019) dont l'objectif est la transformation et l'enrichissement de la pratique enseignante depuis la pratique artistique des arts. Étant donné que les nouvelles connaissances acquises sont ancrées dans la pratique, nous pouvons dire qu'ils se qualifient de savoirs d'expériences.

2.2.1 LA MICROPHÉNOMÉNOLOGIE

La microphénoménologie est une nouvelle discipline scientifique qui permet d'explorer très finement notre expérience vécue : que se passe-t-il pour nous lorsque nous vient une idée ? Lorsque tout à coup nous revient un souvenir d'enfance ? Lorsque nous nous sentons tristes, ou au contraire débordants de joie ? Lorsque nous entrons dans une forêt, écoutons un morceau de musique, ou goutons un bon vin ? Ces phénomènes qui constituent l'étoffe même de notre existence sont difficiles à décrire, et ils étaient jusqu'à présent exclus de l'investigation scientifique (Petitmengin, 2009).

2.2.2 LA RECHERCHE-ACTION-CRÉATION

La recherche-action-crédation est de nature qualitative interprétative (Morais, 2025). Radicalement en première personne, elle s'intéresse aux expériences vécues par le praticien chercheur et au sens qu'il leur accorde (Anadón et Guillemette, 2007). La méthodologie de recherche-action-crédation s'appuie sur une pratique concrète de la phénoménologie développée par Natalie Depraz (2006).

La recherche-crédation ne se repose pas sur l'œuvre finale, mais bien sur le processus et les expériences qui nous ont conduits à celle-ci. On se construit au fil de nos essais, de notre courage, de nos erreurs, de nos expérimentations, de nos constatations, de nos hésitations, de nos doutes, de nos décisions, de nos avancements et de nos apprentissages sur le chemin qui nous mène à la rencontre de l'œuvre, il s'agit d'un processus continu rempli de pas de recul, d'allée et venue, de rapprochement et de distance. (Morais, 2018) Dans cette optique, une problématique est nécessaire afin de s'engager sur ce chemin de la découverte artistique et du développement de nouvelles compétences. On ne peut grandir et s'améliorer qu'en se mettant en danger, en sortant de sa zone de confort et en empruntant les sentiers qui nous sont jusqu'à maintenant inconnus. C'est en empruntant cette route que nous pouvons produire de nouveaux savoirs esthétiques, théoriques, méthodologiques, épistémologiques ou techniques (Morais, 2018). Pierre Gosselin (1998, p. 544) constate que :

« [...] la problématique de la recherche en pratique artistique est directement liée à la nature de cette même pratique qui va et vient continuellement entre, d'une part, le pôle d'une pensée expérientielle, subjective et sensible et, d'autre part, le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle ».

La recherche-action se situe, comme son nom l'indique, dans le faire. Kurt Lewin (1890-1947), psychologue américain d'origine allemande, spécialisé dans la psychologie sociale, menait des expérimentations dans l'action. Il est l'un des pionniers des théories démontrant qu'il est plus facile d'implanter un changement chez une personne en la plaçant dans un contexte de groupe social avec modélisation plutôt qu'en essayant d'intégrer des changements de façon autonome et individuelle. La recherche-action s'intéresse aux problématiques issues de milieux particuliers, elle place le praticien au centre de la recherche et de ses différentes phases afin que : « [...] l'action devienne de la recherche et la recherche de l'action » (Morais, 2021 p.4). Au milieu des années 1970 dans le domaine de l'éducation, Donald Shön dans *Educating the Reflective Practitioner* (1988) propose que les praticiens soient capables d'être critiques et systématiques dans l'analyse de leurs interventions et doivent s'engager dans le développement des théories reliées à leurs préoccupations. À cet égard, la recherche-action devient un travail de transformation de pratique professionnelle.

Étant artiste-pédagogue ainsi que praticienne-chercheuse, ma méthodologie de recherche-action-crédation vise à tisser des liens entre mes 2 pratiques. Le cœur de cette recherche est de me nourrir de ma pratique artistique ainsi que de mon processus créateur afin d'en faire naître des créations pédagogiques. L'intention de cette recherche n'est donc pas de faire naître des situations d'apprentissage, mais plutôt de réfléchir, d'analyser et de faire le récit de la transformation de ma pratique enseignante à partir des réalisations faites dans le cadre de ma formation artistique. Il s'agit de laisser émerger les façons dont l'artiste en moi réfléchit à la transformation de ma posture, de mon attitude, de mes gestes professionnels, de mes multiples interrelations donc de ma manière d'être pédagogue.

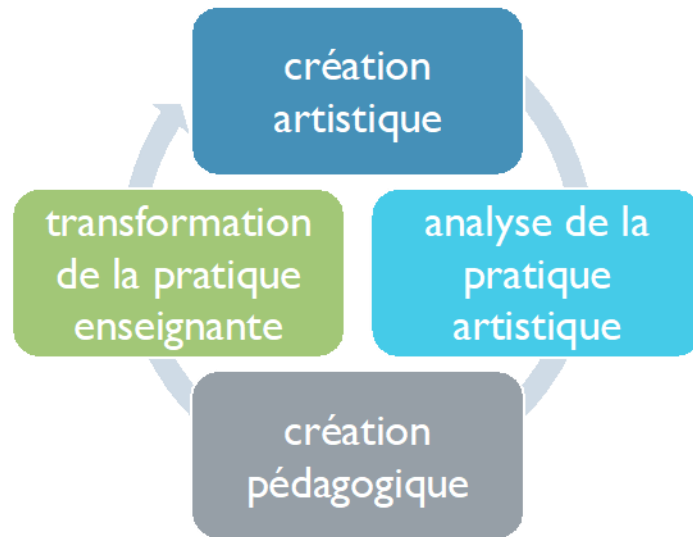


FIGURE 4 La dynamique de recherche-action-création

2.2.3 L'AUTOEXPLICITATION COMME COLLECTE DE DONNÉES

L'objectif principal est de comprendre les conditions à mettre en place par l'artiste-pédagogue pour éveiller le plaisir d'apprendre chez les apprenants en contexte d'apprentissage artistique. Pour répondre à cet objectif, on a fait le choix méthodologique d'une recherche-action-création (Morais, 2018). Brièvement, il s'agit de transformer sa pratique enseignante (recherche-action) en analysant sa pratique artistique (recherche-création) afin de faire émerger ces conditions. On soutient l'hypothèse que le paradigme de l' naction (Varela, 1989, 1993, 1996, 2017) comme nouveau paradigme porte des éléments de compréhension pour soutenir le plaisir d'apprendre en contexte de formation artistique. On compte s'intéresser plus particulièrement à ce processus de formation, à son expérience, aux facteurs affectifs, relationnels et environnementaux influençant la création de l'œuvre et se transformant en retour comme créateur. (Merleau-Ponty, 1945). L' naction (Varela, 1989, 1993, 1996, 2017) nous fournit également un cadre d'analyse de la collecte de données. En effet, on a l'intention d'analyser les propres expériences de création de l'artiste-pédagogue par le biais de l'autoexplicitation ancrée en psychoph nomologie (Vermersch, 2012) afin de dégager l'impact des facteurs qui influencent positivement ou pas la création : l'environnement

(le lieu), les autres (altérité) et soi-même (identité). À partir de cette autodescription, on fera émerger les conditions favorables à la mise en place du plaisir d'apprendre en contexte d'apprentissage artistique.

J'ai l'intention de décrire mes propres expériences de création afin de constater les facteurs influents, le plaisir vécu ou ceux influençant les expériences sans plaisir dans mes situations d'apprentissage. J'aimerais tenter de réunir les facteurs optimaux pouvant soutenir le plaisir d'apprendre lors d'un projet de création à la maîtrise afin de valider mes propres hypothèses. Je compte également produire un projet qui me permettra de développer une empathie envers l'artiste-pédagogue dans le cadre de cette production, puisqu'on émet l'hypothèse que ce facteur a une grande importance dans le plaisir vécu au cours de l'apprentissage par l'apprenant. À partir de ce constat, j'ai l'intention de m'outiller sur les façons de développer cette empathie afin de pouvoir transmettre ce savoir aux apprenants dans un cadre éducatif.

Pour être plus précise, j'ai pour intention de travailler à partir d'un corpus, composé de mes propres œuvres, réalisées en contexte d'apprentissage. Mes expériences de création sont pertinentes considérant leurs variétés relationnelles, contextuelles et expérientielles de réalisation. Le fait d'utiliser mes propres expériences vécues en tant qu'apprenante, ou artiste autonome, m'offre un cadre d'analyse qui ajoute à l'exhaustivité de mon propos. Le processus d'auto-explicitation étant très rigoureux, il va me permettre d'utiliser ma pratique artistique afin de comprendre comment l'artiste-pédagogue arrive aux plaisirs d'apprendre en contexte de création et d'en faire émerger les conditions ayant influencé le plaisir. J'ai donc l'intention de décrire mes propres expériences de création dans un espace d'autoexplicitation ancré en psychophénomologie (Vermersch, 2012) afin de dégager l'impact des facteurs qui influencent la création : l'environnement (le lieu) les autres (altérité) et soi-même (identité)

2.2.4 L'ANALYSE EN MODE ÉCRITURE

Dans toute recherche, une méthodologie est nécessaire pour analyser les données recueillies dans le corpus. Trouver la méthodologie appropriée à la recherche peut parfois

s'avérer compliqué puisque le choix final va influencer la direction de l'analyse et de l'interprétation de la recherche.

Comme cette recherche s'appuie sur des auto-explicitations de mon vécu en contextes d'apprentissage artistique, le caractère autobiographique des données fait de l'analyse en mode écriture, un choix de premier ordre. Après l'écriture des auto-explicitations, l'analyse en mode écriture constitue un prolongement naturel des récits phénoménologiques (Paillé et Mucchielli, 2021). Étant donné qu'on s'intéresse aux éléments constitutifs du plaisir, et que ces derniers se situent dans l'expérience, une méthode d'analyse capable d'en saisir la sensibilité s'avère nécessaire. L'analyse en mode écriture répond bien à ce besoin d'interprétation, grâce à son aspect herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2021). Elle permet d'explorer mes revécus sans grande contrainte, épousant les subtilités et faisant émerger le sens de mes expériences en lien avec mon sujet.

En tant que chercheuse, utiliser ses propres expériences vécues présente l'avantage d'avoir déjà une idée du potentiel de notre expérience en lien avec le sujet. Favoriser l'analyse en mode écriture me permet une transition fluide et naturelle entre mes données et l'analyse. Dès l'écriture de l'auto-explicitation, je peux directement utiliser ma compétence réflexive en continuité dans l'écriture pour extraire directement les éléments constitutifs du plaisir qui émergent de chacune de mes données. Comme l'ont écrit Paillé et Mucchielli (2021, p.222) :

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.

L'analyse en mode écriture est un processus de relecture et de réécriture, comme Bienaise (2016, p. 115) le mentionne :

L'écriture de texte suivi, plus que tout autre procédé, nécessite une série de lectures attentives du matériau avant que la plume ne puisse jouer du sens librement et, surtout,

validement. Il requiert par conséquent ce temps et cet espace de constitution qui caractérisent toute création le moins complexe devant compter avec toutes les difficultés d'articulation d'une pensée encore en devenir.

C'est avec un esprit critique ainsi qu'analytique que l'on progresse et que l'on fait émerger les aspects répétitifs, récurrents, significatifs et constitutifs d'une situation donnée. On comprend que c'est une méthodologie qui mise sur la progression et la construction. C'est une méthodologie qui demande du temps, mais qui met facilement en lumière les ressemblances et les récurrences d'une situation permettant de faire émerger le sens ainsi que de comprendre (Boissonneault et Vinit, 2016). Dans mon cas, l'analyse en mode écriture me permet de faire émerger ainsi que de comprendre les éléments constitutifs du plaisir d'apprendre en art.

CHAPITRE 3

COLLECTE DE DONNÉES EXPERIENTIELLES

Il ne suffit alors de presque rien pour éloigner le spectre de l'échec et restaurer la confiance : que le professeur rectifie sans condamner qu'il entende l'erreur sans dénoncer la faute, qu'il laisse entrevoir qu'un progrès est possible. Car on doit pouvoir se tromper à l'école sans risquer d'être humilié ou exclu. L'école est faite pour ça : pour qu'on y apprenne à rectifier ses erreurs... et qu'on se trompe moins au-dehors, face aux dangers de toutes sortes, quand le maître ne sera plus là pour parer les coups et aider à remonter la pente.
Philippe Meirieu

Dans ce troisième chapitre, ma collecte de données liées à mon expérience de formation artistique. Dans un premier temps je présente ma démarche artistique et le corpus d'œuvre sélectionnée. Chaque œuvre a été choisie en raison de son contexte particulier de création et des apprentissages pédagogiques qu'elle recèle. Par leur diversité, ces œuvres deviennent des terrains d'exploration qui me permettent de faire émerger les conditions favorables – ou défavorables – au plaisir d'apprendre. Pour chacune des œuvres, on y retrouve les consignes exigées pour le projet, le contexte de la création, ainsi qu'un tableau faisant ressortir les éléments en lien avec le plaisir d'apprendre. On y retrouve les éléments spécifiques aux enseignements des arts ainsi que les conditions pouvant être utilisés dans tout contexte d'apprentissage.

3.1 UNE DÉMARCHE ARTISTE INDISCIPLINÉE

Ma démarche artistique personnelle pourrait bien se situer dans ce qui est nommé *l'art indiscipliné* (Paquin, 2002), un terme peu connu aujourd'hui et plutôt récent. Jean Dubuffet, grand collectionneur, s'est intéressé aux œuvres d'artistes autodidactes et rebelles étant étrangers aux milieux artistiques. En 1945, il nomma ce mouvement l'« art brut ». Ce dernier s'insère dans le mouvement d'art indiscipliné, mais il est loin d'en être sa limite.

L'art indiscipliné étant récent, il s'inscrit automatiquement dans un art contemporain. Par ce terme, on a voulu instaurer un esprit de repoussement des limites. Il s'agit d'œuvres et d'artistes qui sortent du cadre habituel des techniques artistiques. Ils ont d'ailleurs souvent du mal à assumer leur identité d'artiste ne s'identifiant pas dans les normes habituelles artistiques. En se situant hors de

ces normes habituelles, l'artiste en ressent souvent une liberté peu commune qui amène un plaisir de l'expérience et de la création unique.

Cette étiquette pourrait nous porter à croire que ces artistes ne font pas preuve de rigueur, mais c'est tout à fait le contraire. Ces marginaux sont habituellement très disciplinés et assidus, nous pouvons penser, par exemple, à Arthur Villeneuve et à tous les efforts et la passion qu'il a dû investir pour couvrir l'entièreté des murs de sa maison. Toujours selon Paquin (2002), ce qui différencie ces artistes, en plus d'être souvent autodidacte, c'est leur façon de travailler et leur posture face à leur création. Ces créateurs se reposent sur leurs passions, leurs instincts et leurs pulsions et relaient la technique au second plan. Ils s'investissent corps et âme dans leurs œuvres. Ces critères font habituellement le caractère indiscipliné de leur travail. Cet investissement et cette écoute de soi permettent une incarnation, c'est-à-dire qu'une partie de soi-même se retrouve dans notre travail. On oublie la peur des erreurs, la pression des contraintes sociétales, plastiques ou techniques. On se donne le droit de créer et de s'exprimer de façon libre et intuitive pour en retirer toute la richesse de l'expérience et du plaisir que la création peut apporter.

Le mot « liberté » est le seul mot qui me revient dans toutes mes catégories artistiques (*voir en annexe*), je pense que cela en dénote l'importance qu'il a pour moi. J'ai l'impression qu'il lie ensemble mes analyses précédentes. Comme nous sommes tous des êtres uniques, nous apprenons et intégrons nos apprentissages de façon tout aussi unique. Le respect de l'unicité est pour moi interrelié à la reconnaissance du besoin de liberté d'apprendre. En donnant de la liberté aux apprenants, on leur permet d'explorer différentes stratégies d'apprentissage afin d'apprendre à se connaître pour retenir ce qui fonctionne le mieux pour eux. Ils développent donc, de cette façon, une meilleure autonomie d'apprentissage et une confiance en soi pour se lancer dans de nouvelles expériences. J'ai mentionné plus haut l'importance de soi et l'investissement de celui-ci dans le développement des savoirs. Je pense que pour que l'apprenant s'investisse dans des situations d'apprentissage, on doit lui laisser la liberté de trouver une façon qui lui est propre d'aborder ses projets.

Pour illustrer une autre forme de liberté, j'ai envie de partager le dicton : « Le savoir c'est pouvoir ». J'ai toujours aimé apprendre, car j'ai toujours eu l'impression que cela me donnait des ailes et m'ouvrait des portes sur des possibles qui m'étaient avant inconnus. Lorsqu'on apprend, on peut prendre position, on peut avoir une voix sur de nouveaux propos. Pour moi, apprendre est une façon d'améliorer ma qualité de vie et d'y voir plus clair sur ce qui m'entoure. Comprendre le fonctionnement des choses me permet ensuite de pouvoir briser les moules et innover, mais je dois savoir marcher avant de me mettre à courir. Je pense que l'apprentissage est à la base de toute invention. On part de notre culture première et on cherche ensuite de quelle façon nous pouvons aller plus loin et donner du sens. Et conséquemment on attribue du plaisir.

3.2 LES AUTOEXPLICITATIONS

3.2.1 NAISSANCE DE LA CRÉATIVITÉ



Figure 2 Lapointe, Jessica (2019) *Naissance de la créativité*

FIGURE 5 *Naissance de la créativité*

La problématique posée pour ce projet était de créer une nouvelle image qui me soit propre en utilisant une multitude d'images déjà préexistantes. J'ai commencé à explorer le vide, l'inconnu, l'immensité et ce qui peut en émerger... De quels endroits naissent les idées

? Où se trouve le commencement ? Comment illustrer l'émergence de quelque chose d'abstrait de façon figurative ?

J'ai décidé d'utiliser l'encre de Chine combinée à l'encre, puisqu'il s'agissait d'un médium que je connaissais peu. Je voulais me mettre en danger, apprendre, mieux connaître ce médium et je me suis dit que le contraste du noir profond serait intéressant. J'ai également décidé d'explorer les lignes et les points, approfondir mes connaissances de leurs différents effets. Leurs influences sur la profondeur et l'ensemble de l'œuvre.

Contexte. Cette œuvre fut réalisée dans le cadre du cours de peinture 1 à l'université. C'était dans ma toute première session universitaire. Me voilà étudiante à temps plein, mère monoparentale après plus de 10 ans de carrière dans le domaine de l'éducation à l'enfance. Les enjeux étaient donc, pour moi, très élevés, ce qui a fait en sorte, que j'ai abordé ce cours avec un état mental anxieux dès le départ. Ce cours m'a été enseigné par Marion, cette dernière a une grande carrière artistique derrière elle et elle est imposante par sa présence. Elle ne donne pas l'impression d'être facilement abordable et donne la sensation d'avoir des attentes très élevées envers nous. Pendant la session, un climat très tendu s'est installé dans ce cours, plusieurs de mes collègues trouvant l'enseignante trop sévère et exigeante trop de travaux pour nous. Je ne peux pas dire que je suis en accord avec les accusations qui ont été portées, mais l'ambiance de la classe s'en est ressentie. Les échanges en classe devenaient une source de stress et les frustrations de plusieurs étaient palpables et l'ambiance s'en faisait ressentir de façon permanente. J'avais très peu confiance en mes compétences artistiques, à l'époque, mon seul rapport à l'art avait toujours été en tant que passetemps, par intérêt personnel, je n'avais donc aucune base technique et un savoir dans ce domaine très limité. Pour moi, les compétences pédagogiques de Marion semblaient limitées, mais j'apprenais beaucoup des exercices proposés et en observant sa façon de faire. Il s'est avéré que Marion était plus disponible qu'il n'y paraissait, elle était ouverte à répondre à mes questions lorsque j'allais la voir à son bureau et répondait toujours à mes courriels. J'ai aussi remarqué que Marion, avec son expertise, avait l'œil pour voir l'effort mis dans nos projets et nos exercices, le temps investi, nos concepts, notre cohérence ainsi que notre courbe d'apprentissage. J'ai

donc très tôt jugé ses évaluations justes et équitables basées sur le parcours de chacun. Avec ses éléments, je ne peux pas dire que j'ai tissé un fort lien avec Marion au niveau humain, mais je peux dire que j'avais bâti une relation satisfaisante pour mon besoin d'apprentissage. Marion nous répétait souvent en classe qu'il fallait apprendre à travailler avec l'incident, ce qui veut dire, travailler avec l'erreur ou l'imprévu plutôt que d'essayer de l'effacer. Un concept très confrontant pour moi, car étant très perfectionniste, à l'époque, je voulais réussir à tout prix. Dans ce cours, je faisais des croquis de mes croquis, n'étant jamais satisfaite avec mes compétences encore très limitées. Dans ma tête, il n'y avait de place ni pour l'erreur ni pour l'imprévu.

À la mi-parcours, Marion a donc lancé ce projet. Je me souviens avoir travaillé à la maison le plus possible pendant ce cours. Je n'aimais pas le regard des autres sur mon travail, puisque je me savais moins doué que la majorité des autres élèves, l'ambiance de groupe était négative et il n'y avait pas de vie collective. J'ai donc créé des tables lumineuses à partir de fenêtre et d'une table en vitre avec une lampe chez mes parents, pour combiner mes images, en faisant des essais et erreurs sur mes formats d'impression. Une fois la composition décidée, j'ai commencé à travailler avec l'encre de Chine. L'œuvre est d'un format de 13X19, comme il s'agit d'un travail de ligne, d'aplats et de points au pinceau... L'application de l'encre de Chine a pris plus de 20h de travail. J'en étais aux touches finales avant un ajout très subtil de couleur... lorsque j'ai éternué avec mon pinceau et ma bouteille d'encre de Chine dans les mains. L'encre secoué par mon éternuement a créé des éclaboussures sur mon projet en atterrissant de son bouleversement soudain.

Mon cerveau a cessé de fonctionner pendant quelques secondes, puis une véritable panique m'a envahie. Le projet était gâché ! Toutes ses heures investies qui se retrouvent directement à la poubelle ! J'étais complètement inconsolable et irrationnelle. Je n'avais plus assez de temps devant moi pour recommencer et je n'avais pas de projet de secours. Ce soir-là, je suis allée au lit, dans un état de désespoir sans savoir ce que j'allais faire avec la situation.

Le lendemain matin, ayant pris un pas de recul, j'analysais l'œuvre éclaboussée et les mots de Marion me sont revenus à l'esprit : « Il faut travailler avec l'incident ! ». N'ayant plus rien à perdre, mon projet étant déjà gâché, je me suis dit que je pouvais récupérer l'arrière-plan en faisant des modifications, et que maintenant qu'il y avait des taches sur l'avant-plan... j'allais en faire plein !! C'est à ce moment que j'ai vu l'œuvre prendre vie sous mes yeux ! Cela a complètement changé mon intention avec les couleurs et cela a donné un résultat complètement différent de mon intention initiale. Sans cet incident, cette œuvre n'aurait jamais été la même et je pense sincèrement qu'il lui aurait manqué un petit quelque chose avec mon intention de départ, qui était trop concentré sur la réussite plutôt que sur la création de l'œuvre.

TABLEAU 2 Éléments en lien avec le plaisir d'apprendre

Je constate que mon état mental ne me prédisposait pas au plaisir d'apprendre. Avec la pression que je m'étais mise sur les épaules et la peur constante de l'échec, j'ai abordé ce cours avec une posture d'urgence, je m'étais convaincue que ma vie, ainsi que mon futur, dépendaient de l'issue de ce cours. Il m'aurait été plus facile d'éprouver du plaisir si j'avais eu une posture d'ouverture face à la découverte. Je réalise donc que l'état mental dans lequel nous abordons l'apprentissage impacte les chances d'éprouver du plaisir dans le processus.

La première impression de Marion est venue nourrir les peurs déjà présentes en moi. N'ayant pas le sourire facile et ayant une figure un peu imposante, l'enseignante est venue consolider l'idée que le cours allait être difficile à réussir et que les attentes de l'enseignante allaient être très élevées. Ma première impression de Marion ne m'a donc pas permis de sortir de ma posture de stress, mais m'a au contraire encouragé dans mon approche. On peut donc dire que l'expression non-verbal de l'enseignant ou l'enseignante influence notre posture face à l'apprentissage et notre envie à y prendre plaisir.

Comme la frustration dans la classe était palpable et remplie de plaintes, je ne me sentais pas à l'aise de travailler dans le cours, l'ambiance négative avait tendance à couper ma créativité. Dans ce contexte, je n'étais pas à l'aise de créer des liens avec mes camarades, de les questionner sur leurs projets ou de rechercher des conseils face à mon propre travail. Je constate donc que la dynamique de groupe influence notre plaisir d'apprendre.

Mon manque d'expérience personnelle et de compétences artistiques ont influencé mon rapport aux autres, à l'enseignant et au cours. J'ai une peur constante de l'échec. Je

craignais de poser des questions en classe, car j'étais effrayée d'avoir l'air ridicule ou idiote. Je craignais de demander de l'aide à mes camarades, ils se comparaient beaucoup entre eux, autant au niveau de l'esthétique de nos projets que sur les notes reçues. Je n'étais donc pas à l'aise de demander leur avis, me jugeant inférieure avec mes compétences et ayant peur de leur réaction lorsque j'obtenais de bonnes notes basées sur mes efforts, ma courbe d'apprentissage et le temps de travail, plutôt qu'uniquement sur le résultat. Je craignais également de ne pas comprendre les conseils que je pourrais recevoir autant de la part de mes collègues que de la part de l'enseignante. Je peux donc constater que l'estime et la confiance en soi sont des facteurs qui influencent le plaisir d'apprendre.

L'objectivité de Marion dans son évaluation et ses réponses à mes questions en dehors du temps de classes ont su me rassurer et me donner davantage confiance en moi au fil de la session. Notre lien n'étant purement qu'académique et non développé au niveau humain, ce lien n'a pas su me faire avancer davantage que d'être rassurée sur certaines peurs très présentes en moi... et ce sur une période de 4 mois. J'en conclus donc que notre relation avec l'enseignant a un impact sur le plaisir d'apprendre. Avec une meilleure relation, j'ai l'impression que j'aurais pu évoluer davantage autant au niveau de ma personne qu'au niveau professionnel, mais sans aucune relation, je n'aurais pas été en mesure de faire taire certaines peurs qui m'empêchaient d'avancer.

Grâce aux exercices proposés par Marion et à mon observation constante et assidue lors de ses démonstrations, j'ai su m'améliorer au niveau de mes techniques de dessin et de mes compétences. Je réalise, cependant, que j'ai dû, moi-même, trouver une façon autonome d'apprendre de la façon de faire de Marion, ce que plusieurs autres élèves n'ont pas eu la capacité de faire. C'est moi qui me suis ajustée à l'enseignement de Marion et non elle qui s'est ajustée à nos façons d'apprendre. Je constate donc que la posture de l'enseignant face à la transmission et un bagage pédagogique varié influence le plaisir d'apprendre des élèves.

Avec un climat de classe négatif, les relations entre les pairs ont commencé à se construire de façon très compétitive. Il y avait beaucoup de comparaisons et de commentaires désobligeants concernant le travail des uns ou des autres. Des cliques se sont rapidement construites et les élèves ne se mélangeaient pas entre eux. Les échanges se limitaient aux 2 ou 3 élèves constituant mon petit groupe d'amis et à aucun autre. J'ai même eu une altercation avec une élève me disant que je n'avais pas à me mêler de leur conversation puisqu'elle ne s'adressait qu'aux gens en enseignement des arts... programme qui était pourtant le mien également ! Cette situation fit en sorte que j'ai gardé mes interactions avec les autres au minimum requis. Je ne leur posais aucune question ou conseil. Je n'étais pas à l'aise de présenter mes projets aux groupes, voyant bien les diverses réactions négatives

et ayant peur des commentaires que j'allais recevoir, ne les sachant pas toujours constructifs. C'est la dynamique de groupe qui a fait en sorte que j'ai choisi de travailler le plus possible à la maison plutôt qu'en cours. Cette décision m'a privée de l'apprentissage que j'aurais pu retirer de mes pairs. J'en conclus donc que la relation avec nos camarades et le lien de confiance établie avec eux influencent notre plaisir d'apprendre.

En travaillant à la maison, mon accès à certains outils de travail fut limité (chevalets, table lumineuse, etc.). J'ai trouvé cela difficile par moment, mais cela m'a amenée à être créative et à trouver des façons de travailler autrement ! Cela a favorisé mon autonomie et a renforcé mon estime de moi, puisque je trouvais des solutions aux problèmes que je rencontrais dans le processus, à force d'expérimentation. Je me souviens parfaitement de l'après-midi où j'ai travaillé chez mes parents. Je les revois, ma mère circulant entre la chambre d'ordinateur et le salon, qui m'amenait toujours de nouveaux formats de mes images pour trouver la bonne composition... tout cela pendant que mon père faisait des allers-retours entre le salon et le sous-sol, pour trouver le bon éclairage à mettre sous la vitre, vitre d'une de leur table qu'ils avaient déplacée pour m'improviser une table à dessin. C'était un après-midi gris d'hiver, la lumière naturelle me rendait difficile un transfert à partir de la fenêtre du salon. Nous l'avons découvert après avoir déplacé le sofa, pour me donner plus d'espace pour travailler. J'avais besoin de la grande fenêtre pour faire entrer mon format de papier. Je les revois, impliqués et heureux de m'aider, heureux de participer à ma réussite, ainsi qu'à me soutenir dans mon retour aux études. Je garde un très bon souvenir de cet après-midi avec mes parents à travailler sur mon projet. Malgré le stress, j'ai éprouvé du plaisir. Je constate donc que l'organisation physique et l'accessibilité au matériel sont des facteurs qui jouent dans le plaisir d'apprendre. La confiance en soi et l'autonomie en sont d'autres ! En plus de l'environnement physique, le réseau de soutien d'une personne, pendant son apprentissage peut également avoir une portée sur son plaisir d'apprendre.

Apprendre à travailler avec l'incident fut l'apprentissage le plus important que j'ai acquis lors de cette expérience. Ce fut un apprentissage confrontant qui a demandé beaucoup de lâcher-prise, de flexibilité et d'adaptation. J'ai vécu deux gammes d'émotions intenses et si

différentes. J'ai passé de la panique, la tristesse, la colère, le découragement et l'abandon lorsque j'ai cru mon projet ruiné pour passer à la joie, le soulagement, l'excitation, l'enthousiasme, la confiance et la fierté en travaillant avec l'incident. Dans ce processus, je me suis dépassée ! Tout ce bagage émotionnel, vécu sur une très courte période de temps m'amène à dire que, apprendre à travailler avec l'incident est un apprentissage brutal, mais nécessaire. Aucune autre de mes œuvres ne sera abordée avec une telle pression de la perfection sur mes épaules. Cela m'amène à me demander pourquoi. Pourquoi cela fut un Apprentissage (oui, un apprentissage avec un grand A) si difficile ? Une partie vient de ma pression à réussir, due à mon contexte personnel, mais je dirais que c'est surtout une hantise viscérale de l'erreur. Une peur bien ancrée dans notre société actuelle. Cette peur que le système de l'éducation nourrit en nous limitant à une valeur numérique sur 100. Un simple chiffre qui peut déterminer tout un futur... comment ne pas être terrifiée à l'idée de recevoir une copie remplie de X. On nous apprend tout au long de notre parcours académique que l'erreur est synonyme d'échec. La peur de l'erreur si fortement ancrée dans notre société, qu'elle influence fortement notre rapport à l'apprentissage et à notre ouverture à y prendre plaisir. Jamais aucun enseignant avant Marion ne m'avait dit d'embrasser l'erreur plutôt que d'en avoir peur dans mon parcours scolaire. Ce fut pourtant une étape cruciale dans ma relation avec l'apprentissage.

3.2.2 BEAUTÉ ÉTOILÉE ET BEAUTÉ DES MERS



Lapointe, Jessica (2020) *Beauté étoilée*



Lapointe, Jessica (2020) *Beauté des mers*

FIGURE 6 *Beauté étoilée et Beauté des mers*

Je devais m'inspirer d'une œuvre (toile) précédente et la revisiter pour créer une resémiotisation en un diptyque. Je trouvais que mon œuvre initiale avait quelques références du mouvement romantique, particulièrement de l'œuvre, *le voyageur contemplant une mer de nuages* de Caspar David Friedrich. J'ai donc réfléchi à ce mouvement, particulièrement cette œuvre et j'en ai retenu cette phrase : « L'homme étant devant plus grand que soi ». J'ai donc porté mes créations basées sur cette phrase, j'ai créé ces personnages qui se retrouvent en communion avec plus grand qu'eux-mêmes, contemplant et faisant partie de la nature infinie. Techniquement, j'ai décidé d'utiliser la peinture acrylique pour explorer les diverses textures et techniques que ce médium m'offre, dont le *pouding*, le mortier et le glacis.

Contexte. Pour ces œuvres, je considère que j'étais dans un contexte favorable au plaisir d'apprendre. Ce cours de peinture 1 était donné par M. Lucien. Il m'avait déjà enseigné dans le passé. J'avais construit avec lui un très bon lien de confiance. Je le savais ouvert à mes idées et, je me savais une grande liberté dans mes choix artistiques. Comme l'on s'inspirait de l'une de nos toiles précédentes, j'aimais être dans mon univers, encore très peu exploré, puisque je n'avais fait qu'une toile dans toute ma vie.

C'était un résultat affreux ! J'avais décidé d'essayer le *pouding* auquel je ne connaissais rien et le résultat s'en était ressenti. J'avais fait cette toile, sur mon temps personnel, dans une quête d'exploration, j'étais donc très concentrée sur le processus, le résultat m'avait peu importé à l'époque. Je connaissais bien la grande majorité de la classe en début de session, j'avais rapidement appris à connaître les autres et un climat d'harmonie était en place. Il y avait beaucoup de dialogue en lien avec notre démarche et nos choix artistiques. Il y avait beaucoup de coapprentissage et peu de jugements. J'avais, d'ailleurs, une très bonne amie en classe avec moi, Nadine.

Nadine est dotée d'un talent exceptionnel. Chacune de ses œuvres était d'un rendu visuel incroyable et sensible. Malgré tout ce talent, Nadine n'a jamais pris les autres de haut, elle m'a toujours valorisée, encouragée et mise en valeur ma courbe d'apprentissage. Elle avait un regard intéressant, elle prenait en compte l'idée, le concept que représentait l'œuvre, l'intention de l'artiste. On travaillait parfois ensemble en dehors des cours sur nos projets et on en discutait souvent, s'appelant pour des conseils, brainstormer ou reprendre notre souffle.

C'est donc sans le moindre souci au monde et plein d'enthousiasme que je me suis lancée dans la réalisation de ces œuvres. Je me disais que de toute façon cela ne pouvait pas être pire que l'œuvre originale ! Je savais mon professeur orienté sur la démarche et le processus, sur ce que nous avions appris. Je savais qu'il avait vu ma seule et unique toile, et savait donc exactement le niveau duquel je commençais mon parcours en peinture. Je ne ressentais pas de pression particulière à performer outre mesure, seulement à faire de mon mieux et m'amuser en le faisant.

Mes collègues avaient également vu ma première toile, nous devions la présenter devant le groupe afin de l'analyser ensemble pour nous orienter dans notre diptyque. Je ne ressentais donc pas de gêne non plus à leur présenter mon travail même s'il n'allait peut-être pas être parfait. J'ai voulu reprendre les techniques utilisées dans l'œuvre originale, soit le *pouding* et travailler avec le mortier. J'ai tout d'abord réalisé *Beauté étoilée*. Je l'ai fait en une soirée, car j'étais absorbée par sa création. J'avais appris de ma première expérience. Ce

n'était pas parfait, mais je trouve tout de même, à ce jour, la texture et les couleurs intéressantes. J'ai pris beaucoup de plaisir à sa réalisation, d'autant plus que le résultat était au-delà de mes attentes.

Cette première réalisation m'a mise en confiance. J'avais dépassé mes attentes et je comptais bien continuer dans cette lancée. J'ai appris, entre temps, qu'on m'avait vendu la mauvaise peinture pour ma première expérience de pouding et qu'il me fallait de la peinture liquide. J'avais maintenant le bon matériel et j'avais regardé des tonnes de vidéos *Youtube* pour me préparer. J'avais une idée exacte de ce que j'attendais pour reproduire l'océan de *Beauté des mers*. Ma première expérience avait été un désastre simplement parce que je n'avais pas le bon matériel, aucune raison que cela ne se passe pas comme prévu cette fois-ci !

Évidemment rien n'a fonctionné comme prévu, et je n'étais pas prête émotionnellement à un autre résultat que celui escompté. Je suis devenue envahie par la panique et je me suis mise à pleurer. J'ai appelé mon amie Nadine en sanglot, lui disant que mon tableau était ruiné. Que je ne savais pas quoi faire, que je n'avais pas le budget de recommencer et que j'avais tout gâché. Nadine, étant une amie dévouée, s'est précipitée chez moi malgré l'heure tardive. Elle est entrée dans mon appartement, le regard paniqué, mais déterminée à trouver des solutions. Son regard a changé lorsqu'il s'est posé sur ma toile pour laisser place à un regard d'incompréhension. Un silence s'est installé. Puis elle m'a dit qu'elle ne savait pas quoi me dire, puisqu'elle ne voyait pas de problème à régler. Elle trouvait que le blanc donnait un effet de vague et que les couleurs étaient intéressantes. Pour elle, ce n'était peut-être pas ce que j'attendais, peut-être pas parfait, mais elle ne voyait pas le besoin de recommencer ou de paniquer. J'avais beaucoup de respect pour son opinion et la savais sincère. Je me suis calmée après lui avoir demandé, à plusieurs reprises, si elle était certaine de ce qu'elle avançait.

La tempête s'était envolée aussi brusquement qu'elle s'était installée. Maintenant que mon amie et son conjoint étaient chez moi et que le tableau n'était plus ruiné, je me sentais bien ridicule d'avoir laissé toutes ces émotions prendre place en moi, de façon aussi intense.

Comme si ma vie avait dépendu du résultat de cette toile. Après cette tempête émotionnelle, j'ai repris l'attitude que j'avais eue depuis le début du projet. J'ai terminé cette toile en enlevant la pression de performer de sur mes épaules, et en prenant plaisir à créer quelque chose qui provenait de mon univers, naïf et ludique avec une touche de profondeur.

TABLEAU 3 Éléments en lien avec le plaisir d'apprendre

Ma relation avec M. Lucien, établie dans le temps, faisait en sorte que j'abordais le cours avec une grande ouverture et une confiance. J'avais un état d'esprit déjà positif, prête à explorer et à y prendre plaisir. Prête à surprendre mon professeur avec des propositions inattendues qui, je le savais déjà, allait être acceptées. On peut dire que cette relation et sa nature me prédisposaient au plaisir d'apprendre.

Une grande partie de mon ouverture à éprouver du plaisir dans ce cours provient du fait que j'y aie beaucoup de choix et de liberté.

Un autre facteur d'influence important est que M. Lucien m'a toujours encouragée à sortir de ma zone de confort et à essayer de nouvelles choses. J'étais donc beaucoup plus concentrée sur mon processus de création et sur les expériences nouvelles qui ne demandaient qu'à être explorées... qu'au résultat qui allait en émerger. Je crois que le pire défaut d'un artiste est de rester bloqué par peur de ce qui va survenir. Quand on vit dans la peur du prochain trait, du prochain coup de pinceau ou du prochain élément à incorporer... on se déconnecte de notre œuvre, il ne se passe plus rien. Plus rien ne se passe, et plus la peur grandit en soi... plus il devient dur de se remettre en mouvement. Il vaut mieux obtenir un résultat différent de nos attentes et apprendre de celui-ci, que pas de résultat du tout.

L'ambiance de classe créée par chacun et chacune de mes confrères et consœurs me prédestinait à éprouver du plaisir. Les liens entre nous rendaient l'atmosphère propice à l'entraide et aux échanges constructifs sur un ton de respect. Les gens présents dans cette classe me prédisposaient à éprouver du plaisir dans mon expérience d'apprentissage.

Avec tous les facteurs mentionnés plus haut réunis, j'ai vécu une première expérience de création et d'apprentissage qui mettaient à profit leur alignement. J'ai pris plaisir à explorer et voir mon œuvre prendre vie dans le cadre de mon expérience artistique.

Pour ma deuxième toile, j'ai été percutée par une anxiété de performance... et cette peur du prochain geste, de ne pas savoir quoi faire ensuite, de ne pas savoir comment reprendre, comment ajuster, comment travailler avec ce qui était... plutôt que ce qui aurait pu être. Une peur de l'irréparable injustifiée. Cette peur si profondément ancrée de l'erreur qui a, à nouveau, pointé le bout de son nez !

Grâce au soutien de mon amie Nadine, j'ai pu briser l'emprise que toutes ces peurs avaient sur moi plutôt que d'y rester enfermée. J'ai pu être en mesure de terminer ma création en

ressentant à nouveau du plaisir grâce à elle. L'impact d'un réseau de soutien fiable pendant une expérience d'apprentissage n'est pas à sous-estimer. Apprendre c'est accepter de se lancer dans le vide, ce réseau, peu importe de qui il est constitué (famille, amis, collègues, enseignants, etc.) est le filet de sécurité de l'apprenant dans sa chute libre.

Pour conclure, je constate bien que tous les facteurs externes à l'apprenant (moi) étaient réunis de façon à favoriser l'émergence du plaisir d'apprendre :

- Un enseignant disponible, ouvert aux idées de l'apprenant, lui donnant de la liberté, avec qui l'apprenant a développé un lien relationnel significatif.
- Des collègues d'apprentissage ouvert d'esprit, avec qui l'apprenant est en relation d'harmonie. En plus d'avoir de relations harmonieuses entretenues avec l'ensemble, certains confrères et consœurs ont des liens affectifs significatifs avec l'apprenant, entretenant avec elle des liens d'amitié. Ces liens ont amené l'apprenant à être encore plus en confiance dans ce groupe.
- Tout le matériel nécessaire et adéquat était à la disposition de l'apprenant. Un aménagement temporaire avait été mis en place dans son appartement pour lui permettre de travailler sans trop de contraintes physiques.

Malgré tout, cela n'a pas empêché l'apprenant de s'éloigner très loin du plaisir d'apprendre dans son processus. Cela m'indique qu'il faut toujours garder à l'esprit que l'apprentissage part toujours de l'apprenant, de même que la notion de plaisir. L'enseignant ne peut contrôler et influencer que certains aspects de l'expérience d'apprentissage de l'apprenant. C'est à ce dernier à mettre à profit ce qui a été mis en place pour susciter l'émergence du plaisir dans son cheminement ou non.

Si l'apprenant n'aborde pas l'apprentissage avec une posture d'ouverture, si l'apprenant refuse de s'investir ou si l'apprenant n'a pas les outils personnels nécessaires pour vivre son expérience, on vit un blocage au point de départ de nos boucles énaclives. Notre expérience peut difficilement être vécue autrement que dans le déplaisir, puisque l'apprentissage part de soi et que l'apprenant est dans un espace mental négatif. Le regard qu'il porte sur son action est teinté, avant même de voir de quelle façon elle va entrer en relation avec l'autre ou

l'environnement. Il est toujours possible de modifier la posture de l'apprenant avec notre réaction lorsque son action entre en relation avec nous. Cela risque, toutefois, d'être beaucoup plus difficile à faire que si l'apprenant pose son action en étant déjà dans une posture d'ouverture. En comprenant qu'il y a une part du plaisir d'apprendre qui ne nous appartient pas, on comprend également qu'il va y avoir un apprentissage de lâcher prise à faire pour l'enseignant... peut-être qu'il aurait pu s'y prendre autrement, changer les paramètres pour obtenir un autre résultat... mais il est également possible que les apprenants ne fussent tout simplement pas réceptifs à vivre du plaisir dans l'apprentissage à ce moment précis. Il y a une part du plaisir d'apprendre qui revient à la responsabilité de l'apprenant, peu importe le contexte.

Je constate également que le plaisir d'apprendre est un idéal, mais qu'il est impossible à vivre de façon constante. Le plaisir d'apprendre est une chose variable propre à chacun et peut être constitué de différents éléments. Nos besoins varient et par le fait même les critères nécessaires à notre plaisir d'apprendre également d'une situation à une autre.

3.2.3 LE SILENCE DU VIDE



Lapointe, Jessica (2020) *Le silence du vide*

FIGURE 7 Le silence du vide

Pour « Le silence du vide » j'ai voulu aborder le thème du vide. J'ai essayé d'aborder la fragilité de la construction humaine avec ce vide dans une abstraction. Comment nous avons pris une place qui ne nous revenait peut-être pas et de quelle façon la nature pourrait reprendre ses droits en un instant.

Contexte. Le silence du vide fut réalisé dans mon cours de peinture 1. Ce cours me fut enseigné par M. Lucien. J'ai de la difficulté à trouver les bons mots pour décrire cet homme. Il est, pour moi, une sorte de personnage, passant de la légèreté à la bougonnerie en une fraction de seconde, riant de ses propres blagues et faisant voler un toupet imaginaire de la main, par-dessus ses cheveux parfaitement ordonnés. Il était plein de surprises, on ne savait jamais trop à quoi s'attendre. J'adorais ses cours, je le trouvais divertissant à regarder enseigner et l'ambiance de façon générale y était toujours agréable. Il parlait toujours des œuvres qu'il nous présentait avec beaucoup d'amour. Ses cours étaient minutieusement organisés, on voyait qu'il y mettait beaucoup de temps. Il en était resté aux livres d'arts plutôt

qu'au présentatif numérique. J'adore les livres, alors je trouvais qu'il y avait quelque chose de poétique à partager une part de son intimité, il nous livrait sa passion dans une pluie de pages colorées. J'adorais également ses démonstrations, étant visuelle, j'adorais le voir faire concrètement en nous donnant des précisions. Je prenais des tonnes de notes. J'ai toujours été en mesure, à l'aide de mes notes et de mon souvenir, de reproduire les techniques qu'il a enseignées.

M. Lucien et moi n'en étions pas à notre premier rodéo ensemble. Il m'avait déjà enseigné le cours de dessin 2, et nous y avons bâti une certaine relation. J'étais arrivé en dessin 2 en début de parcours, j'avais encore très peu de confiance en mes compétences, à ce moment, et j'étais loin de me considérer comme une artiste. M. Lucien fut le premier enseignant à semer une graine d'artiste en moi. M. Lucien faisait preuve d'une grande ouverture, voire d'enthousiasme à nos propositions de style variées. Il nous encourageait toujours à sortir de notre zone de confort.

À un moment, il m'avait demandé avec quel médium je voulais réaliser mon projet. Je lui avais dit que cela serait magnifique en aquarelle, mais qu'étant donné que je n'en avais jamais fait, j'allais probablement le faire au graphite. Il m'avait répondu de sa voix décidée : « Mme Lapointe, vous venez de vous acheter un projet à l'aquarelle ! Vous êtes à l'école, c'est le moment d'apprendre, d'essayer de nouvelles choses et de faire des erreurs ! C'est pour ça que je suis ici, vous aider dans ce que vous ne savez pas faire ! ». Juste comme ça, avec une simple phrase, M. Lucien venait, sans le savoir, changer ma posture d'étudiante. Je n'allais plus jamais aborder mes cours de la même façon. J'ai cessé de les voir comme une définition de ma réussite, mais plutôt de les considérer comme une opportunité de découvrir de nouvelles choses.

Un jour déterminant dans notre relation fut lors d'un lancement de projet, M. Lucien nous proposait un dessin du corps de la femme. Cela ne m'inspirait pas, j'avais l'impression d'avoir déjà beaucoup travaillé le corps de la femme dans cette période, j'avais donc envie d'une variété. Je voulais donner vie à une sirène et je voulais essayer de travailler en aplat puisque

je ne l'avais jamais fait. J'ai toujours eu un grand respect pour l'autorité, voire même presque une peur. On m'a inculqué qu'on ne remet jamais en question l'autorité, on exécutait et c'était tout ! Je n'avais jamais discuté la consigne d'un enseignant. Mais avec le climat d'ouverture qu'avait instauré M. Lucien et le lien de confiance que j'avais bâti avec lui, j'avais osé l'aborder et lui faire part de ma proposition. M. Lucien fut d'abord surpris et déstabilisé par ma demande, mais il a vu la lueur dans mes yeux et m'a simplement répondu : « Vous savez Mme Lapointe, être têtu et vouloir faire ses idées, c'est le propre d'une artiste, faites-moi une sirène avec belle chevelure qui flotte dans le mouvement de l'eau ! ». À partir de ce jour, je n'avais jamais plus respecté les propositions de M. Lucien, du moins pas telles quelles. J'ai toujours pris des libertés, et il les a toujours acceptées.

Jamais plus... jusqu'au jour où M. Lucien a proposé le projet de cette œuvre. C'était appelé le tableau blanc. Nous ne devions utiliser que des couleurs pastel ou très pâles, obligatoirement sur un grand format. M. Lucien nous avait démontré la technique du glacis et voulait que nous l'incorporions dans notre œuvre. Je ne voyais pas trop de quelle façon m'approprier le projet. Mon inspiration s'était envolée... J'ai donc suivi toutes les consignes ne sachant pas quoi faire d'autre. Je suis partie d'un thème qui m'inspirait au moment, le vide. Je voulais essayer l'abstrait, je n'en avais jamais fait. J'aimais ma composition, je voulais essayer quelque chose de structuré et texturé en travaillant avec le mortier, essayer de créer une profondeur dans l'œuvre. Je trouvais que la technique du glacis fonctionnait bien pour créer un reflet. Compte tenu de toutes les nouveautés, je trouvais le rendu techniquement bien réussi, et l'œuvre me paraissait équilibrée. Mais je n'y étais pas attachée et quelque chose y manquait, mais je n'arrivais pas à trouver quoi ?

Pendant ce cours, j'ai favorisé le travail à la maison, je n'aimais pas la limite de temps. Je trouvais que 3h pour s'installer, commencer à être dans le projet, puis devoir tout ranger et nettoyer trop contraignant. Sans parler du fait que j'ai majoritairement travaillé sur des toiles de grands formats, je n'avais pas envie de risquer de les abîmer dans le transport et de faire des allers-retours pour trimbaler mon matériel. Cela me permettait d'échanger avec mes collègues. Je faisais des compte rendus photos de mes avancées à M. Lucien, cela lui allait.

Cette situation m'a donc permis de demander l'avis d'une amie, qui ne raffolait pas non plus du tableau, mais qui n'arrivait pas trop à mettre le doigt sur la raison non plus. Elle m'avait simplement dit que ce n'était pas qu'elle n'aimait pas le tableau, mais qu'il la déstabilisait puisqu'il ne ressemblait pas à ce que je faisais normalement.

Le jour de l'évaluation est arrivé, nous présentions 3 projets en même temps. Le commentaire sur mon premier projet se déroula comme à l'habitude. Normalement, M. Lucien riait devant mes projets, soulignait le fait qu'il pouvait voir que j'y avais pris plaisir, puis s'en suivait quelques commentaires constructifs. Il passa à l'évaluation de cette œuvre... son sourire fut remplacé par un air songeur et sérieux. Il s'est mis à retourner le tableau de tous les côtés, à le regarder sous toutes ses coutures... dans le silence. Après ce qui me parut une éternité, il me dit : « Je ne sais pas quoi vous dire Mme Lapointe, le tableau est réussi techniquement, mais il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Je lui réponds que je ne comprends pas, que j'ai pourtant suivi ses consignes à la lettre, mais qu'une palette de couleur pâle, ça ne me parle pas vraiment. Après m'avoir écouté, M. Lucien se met à rire et me dit : « Ah ! C'est ce qui s'est passé, vous voyez Mme Lapointe, vous devriez continuer à ne pas m'écouter, là vous l'avez fait, et vous n'êtes pas dans le tableau. C'est ce qui manque, je vous ai étouffé avec mes consignes ! ». Il avait raison, c'est ce que mon amie avait essayé de me dire, ce qui manquait à ce tableau tout ce temps, c'était une partie de moi. Il était réussi techniquement, mais sans personnalité et sans âme.

TABLEAU 4 Éléments en lien avec le plaisir d'apprendre

M. Lucien prenait plaisir à enseigner, il passait son temps à ricaner, et cela était contagieux. Le fait qu'il soit unique en son genre le rendait attachant. Malgré ses sautes d'humeur, on voyait facilement qu'il prenait à cœur son rôle d'enseignant. Il était à l'écoute de nos besoins, un peu maternant, il n'était pas rare qu'il arrive au cours avec du matériel et des outils de sa collection personnelle, qu'il croyait utile à nos projets. Le plaisir qu'il avait à enseigner avait un impact sur le plaisir que je prenais à apprendre de lui.
--

J'aimais beaucoup le fait qu'il faisait des démonstrations lui-même et qu'il amenait des livres. En plus de rendre les choses plus concrètes et de me permettre de manipuler, cela faisait changement. Nous sommes à l'ère du numérique et je n'ai absolument rien contre les présentations et les vidéos, on pourrait même dire que je les apprécie, mais parfois, faire différent c'est agréable et stimulant. Je pense que d'enseigner avec une variété de médiums, d'outils et de stratégies favorise le plaisir d'apprendre.

M. Lucien encourageait l'erreur et l'expérimentation, cela rendait la mise en danger beaucoup plus facile. Pour apprendre, il faut se lancer dans l'inconnu. Ce n'est pas facile dans un cadre académique où tout ce que l'on fait est évalué : je ne ressentais pas cette pression dans son cours. Je pense que d'avoir le droit d'explorer, d'essayer de nouvelles choses et de se tromper sont tous des facteurs d'influence sur notre propension à éprouver du plaisir dans l'apprentissage.

Grâce à cette favorisation de l'exploration, j'ai changé ma propre posture d'apprenante. Mon regard face à l'apprentissage s'est vu modifié. J'ai décidé de le voir comme une expérience enrichissante personnelle. C'est auprès de moi que j'ai pris un engagement, de toujours faire de mon mieux, sans penser à la note, mais pour en retirer le plus d'apprentissages possible. Je n'allais plus jouer la sécurité, je voulais apprendre le plus possible pendant que cela m'était possible. Je constate que notre posture face à l'apprentissage et notre façon de l'aborder influencent nos chances d'y prendre plaisir.

Avec le temps, j'ai bâti une relation de confiance avec M. Lucien. Il avait une attitude bienveillante et une posture d'ouverture. C'est cette relation, construite dans le temps, qui m'a permis de me sentir à l'aise d'aborder mon enseignant et de lui parler de mes besoins. La relation avec l'enseignant influence donc nos chances d'éprouver du plaisir d'apprendre. Tout au long de mon parcours à ses côtés, M. Lucien m'a donné beaucoup de liberté. J'avais de la liberté dans mes choix artistiques, dans ma méthode de travail, dans mon rythme de travail et dans mon espace de travail. Cela me demandait plus d'autonomie et d'organisation, mais c'était, pour moi, la meilleure façon de travailler. Je lui suis

reconnaissante de m'avoir accordé cette liberté, car cela a participé à mon plaisir d'apprendre.

Le temps limité en classe rendait le cours très contraignant. Il y a beaucoup de matériel impliqué dans le processus, qui doit être voyagé. Ce matériel demande un temps d'installation (placement de la toile, sélection des pinceaux, préparation d'eau, mélange des couleurs, etc.) ainsi qu'un temps de rangement. Souvent, lorsque je travaille sur une création et que j'y suis investie, je ne vois pas le temps passer et je n'aime pas m'arrêter pendant que je suis concentrée. Il y a un sentiment d'urgence, l'impression de tenir quelque chose, d'être sur le point de voir notre création prendre vie. Avoir un temps limité pour travailler nuisait donc à mon plaisir d'apprendre.

Comme la contrainte de temps ne me convenait pas, j'ai favorisé le travail à la maison. L'ambiance entre les élèves était ouverte, pleine de partage, et harmonieuse. J'adorais me promener et poser des questions à mes collègues. J'ai beaucoup appris de mes collègues, autant en les observant travailler qu'en discutant avec eux. Avec un climat de confiance, il était facile de partager nos œuvres avec les autres et d'avoir de l'ouverture face à leurs regards. J'ai aimé apprendre d'eux, partager et apprendre avec eux.

Pour ce projet, il y a eu quelque chose de difficile pour moi au niveau des consignes. Un format imposé, une technique imposée et une palette de couleurs imposée. Je pense que la palette de couleurs fut le coup mortel pour moi. Avec ma personnalité dynamique et mon art un peu naïf, j'aime les couleurs vives. Je constate que certaines consignes ou trop de consignes nuisent au plaisir d'apprendre.

M. Lucien semblait accorder une plus grande importance au processus de création qu'au résultat obtenu. Lors de mes évaluations, il mettait de l'avant le fait que l'on pouvait facilement constater que j'avais pris plaisir à réaliser mes œuvres. Cela semblait important pour lui et semblait lui faire plaisir. Avoir l'impression que ma démarche et ma courbe d'apprentissage étaient prises en compte dans mes évaluations augmentait le plaisir que j'avais à apprendre et à réaliser mon travail dans les classes de M. Lucien.

Je ne peux pas dire que j'ai pris un plaisir particulier à réaliser cette œuvre. Comme mon enseignant et mon amie l'ont remarqué, j'ai travaillé cette œuvre avec un grand détachement émotionnel, ne réfléchissant qu'au résultat prévu. Je constate que pour prendre plaisir à apprendre, il faut être prêt à s'investir et s'incarner dans ce que l'on fait, même s'il s'agit de la première fois. Il faut être prêt à y mettre une part de soi.

Encore une fois, je constate que les facteurs ayant une influence sur le plaisir d'apprendre sont nombreux. Je constate également, à nouveau, qu'il y a des facteurs d'influences qui s'adressent au monde de l'éducation de façon générale tels que :

- L'enseignant prend plaisir à enseigner.
- L'enseignant varie ces méthodes et techniques d'enseignement.
- La posture de l'apprenant face à ses apprentissages.
- La motivation de l'apprenant à apprendre.
- La relation avec l'enseignant.
- L'ambiance dans la classe.
- Faire du coapprentissage

Alors que d'autres facteurs ont une plus grande importance dans le domaine des arts, tels que :

TABLEAU 5 Éléments en lien avec le plaisir d'apprendre

Le droit à l'expérimentation et l'exploration.

Le domaine des arts est un domaine aux multiples possibilités, particulièrement de nos jours à l'ère du numérique et de l'interdisciplinarité. Les techniques et les médiums sont nombreux et leurs combinaisons infinies. Donner le droit et le temps d'explorer ces possibilités permet aux artistes en devenir d'apprendre à se connaître, mieux comprendre leur démarche artistique, découvrir les médiums et techniques qui leur conviennent le mieux et leur offre un futur artistique rempli d'ouvertures.

Avoir une contrainte de temps limité.

Un projet artistique demande du temps et de l'investissement. Les élèves du primaire se voient accordées, en moyenne, des périodes de 50 minutes et le secondaire, en

moyenne, des périodes de 75 minutes. Les apprenants ont très rarement le droit de travailler leurs projets artistiques à la maison. En prenant en compte le temps d'installation du matériel et le rangement, il leur reste très peu de temps pour travailler sur leurs projets. Ils se voient constamment dans l'obligation de se connecter et se déconnecter de leurs œuvres de façon permanente. Cela leur laisse très peu de temps pour explorer, découvrir et s'améliorer... alors que dans le domaine des arts, il n'y a pas de chemin plus efficace que la pratique pour voir une évolution dans ces compétences.

L'espace de travail, pour les mêmes raisons que nommées dans la précédente analyse.

Les consignes sont un facteur d'influence important.

En arts, les apprenants ont l'opportunité de s'exprimer et de faire des projets qui les représentent. Trop de consignes peuvent facilement étouffer l'apprenant dans sa créativité alors qu'il s'agit d'un savoir-être encouragé dans ce domaine.

Une évaluation adaptée.

Chaque apprenant a sa propre courbe d'apprentissage et cela est particulièrement visible dans le domaine des arts. En plus d'être à des endroits différents dans leur courbe d'apprentissage, les arts sont davantage une question d'intention, de démarche et de processus que de résultat. Avoir une évaluation qui tient compte de la réalité du domaine des arts participe au plaisir d'apprendre.

S'engager et s'incarner dans son travail.

Il s'agit de quelque chose que le système d'éducation offre peu, alors que cela est essentiel pour se développer au niveau artistique.

Je réalise encore une fois la pertinence en sciences cognitives énaclives et donc de l'énaclion dans ma description. Je réalise que certains facteurs qui avaient eu un impact négatif dans mon analyse précédente ont eu un impact positif dans celle-ci. Je pense entre autres à mes collègues ou le fait de travailler à la maison. L'énaclion met en valeur le fait que nous apprenons en posant une action et en observant les conséquences que celle-ci entraîne sur soi, les autres et l'environnement. Je ne suis plus la même personne que lors de mon expérience précédente, les gens qui m'accompagnent dans cette expérience sont différents, le médium utilisé est également différent. Il fait donc sens pour moi que mes actions entraînent des conséquences différentes et m'apportent des ressentis divers.

3.2.4 LE LIEN QUI NOUS UNIT



Lapointe, Jessica et Gagnon-Lapointe Novalie (2022) Le lien qui nous unit
https://www.youtube.com/watch?v=IhJx6UxC_Ug

FIGURE 8 Le lien qui nous unit

« *Le lien qui nous unit* » est une œuvre collaborative effectuée avec ma fille, Novalie. Nous nous sommes intéressées au lien intergénérationnel, en particulier à celui que nous entretenons ensemble. Nous avons tenté de représenter notre lien dans l'espace public, partager notre intime avec le monde, rendre visible ce lien pourtant invisible, ce qui nous lie l'une à l'autre.

Contexte : J'ai fait cette œuvre dans le cadre du cours « art action » à l'université. Ce cours m'a été enseigné par Camélia, je la connaissais de vue et j'aimais beaucoup son énergie. Elle est souriante ainsi que dynamique tout en laissant entrevoir un bagage d'expériences

riches. Elle m'a immédiatement inspiré le respect. J'étais de base très enthousiaste à l'idée de suivre ce cours, ayant un intérêt à en apprendre plus sur l'art vivant et l'art performatif, mais la personnalité de Camélia faisait en sorte que le cours m'attirait encore plus.

J'ai suivi ce cours lors de ma 4^e année, je connaissais quelques personnes dans le cours, dont ma bonne amie Nadine, mais c'était pour la plupart de nouveaux visages. Certains étaient plutôt fermés à la performance. J'ai même vu des gens pleurer à la suite du premier cours. Mais malgré le fait que l'aisance des étudiants était variable, Camélia arrivait à créer une ambiance agréable. L'aménagement des lieux ne cessait de varier et elle nous mettait toujours en action pour la majorité du cours. Elle s'était montrée rassurante avec les personnes inquiètes. Elle avait planifié des ateliers afin de rendre les gens confortables de façon graduelle. Le fait d'être toujours en action et en interaction les uns avec les autres a créé un climat de confiance entre les élèves très rapidement.

Cette œuvre fut créée dans le cadre du premier projet exigé dans ce cours. La consigne imposée était de poser une action dans un lieu public. J'avais déjà commencé à faire des œuvres avec la participation de ma fille, et dans ce cours j'ai découvert que je m'intéressais beaucoup à l'art relationnel. J'ai donc voulu, naturellement, combiner les deux.

Ma première décision fut de réaliser cette œuvre de façon collaborative avec ma fille. Elle fut donc impliquée du début à la fin, dans chaque décision, et elle s'est présentée avec moi à chacune de mes rencontres avec Camélia ainsi qu'à la présentation de retour en classe. Nous nous sommes inspirées de plusieurs artistes, ainsi que de deux œuvres que nous avons réalisées ensemble dans le passé. Nous avons déjà réalisé une performance pendant laquelle nous nous étions cousus ensemble (nos vêtements), nous avons donc décidé de passer une journée complète attachées l'une à l'autre. Nous avons décidé de passer cette journée à l'île d'Orléans pour ramasser des pommes. Notre objectif étant de vouloir exposer aux regards des autres ce lien particulier qui nous unit.

Il ne fut pas difficile de nous mettre d'accord sur l'œuvre que nous voulions réaliser ni dans la préparation de cette dernière. Cependant, la performance ne fut pas sans

rebondissements. Ma fille n'avait pas prévu qu'il serait aussi difficile pour nous d'escalader les arbres en étant attachées l'une à l'autre. Elle a vécu une grande frustration, qui s'est transformée en crise de larmes et en un désir d'abandonner. Ma fille et moi avons pour habitude de nous donner de l'espace lorsque nous vivons des émotions intenses et faire un retour une fois l'émotion calmée. Dans cette situation, avoir de l'espace n'était pas une option, je me suis retrouvée collée à elle du début à la fin de sa crise... sans connaître les mots justes pour la calmer et dans la frayeur que notre performance ne tombe à l'eau. Avec le recul je réalise que mon incapacité à la rassurer était peut-être due au fait que sa réaction a fait naître en moi de la peur, du stress et de l'anxiété par rapport à l'œuvre et à ma remise dans le cadre de mon cours.

Nous avons dû discuter ensemble un bon moment avant d'être en mesure de reprendre notre journée. Cette expérience nous a toutes les deux bousculées dans nos retranchements. J'ai trouvé cela très difficile au départ, ayant misé sur le plaisir que nous aurions ensemble dans le cadre de la réalisation de l'œuvre. Au final, j'ai réalisé que le déroulement de la performance telle qu'elle a eu lieu était beaucoup plus près de la réalité que si tout s'était déroulé sans problème. Ce qui en fait une œuvre qui représente plus concrètement notre lien, nous avons beau être très proches l'une de l'autre, cela ne veut pas dire que nous sommes toujours d'accord ou en parfaite harmonie en permanence.

TABLEAU 6 Éléments en lien avec le plaisir d'apprendre

La posture de l'enseignant a contribué à mon plaisir d'apprendre. Le fait que Camélia était dynamique et souriante me donnait l'impression qu'elle faisait preuve d'ouverture, qu'elle était facile d'approche et accessible. Sa passion pour son contenu était communicative, cela était pour moi stimulant et favorisait mon écoute ainsi que ma participation.

Le lien avec l'enseignante a également eu un impact sur mon plaisir d'apprendre. Le fait de communiquer facilement avec elle, de respecter ses idées et ses commentaires ont rendu notre collaboration facile et agréable. La confiance que je lui accorde fait que je peux lui parler de mes projets sans retenue et sans peur du jugement. Elle s'est montrée très ouverte au fait que je veux faire une œuvre collaborative avec ma fille et de l'intégrer avec nous en classe ainsi que dans nos rencontres avec elle.

La dynamique de groupe a influencé mon plaisir d'apprendre, mais pas de la même façon que certaines de mes œuvres précédentes. Étant à la fin de mon parcours, j'ai pris confiance en mes idées, mon processus créateur et ma démarche artistique. Le regard des autres ne me tracassait pas. Je voulais vivre ce cours pour moi-même et en profiter au maximum. La panique de certains, en début d'année, n'a en rien affecté ma motivation ou ma participation, alors que ce fut le cas dans une certaine situation passée. Camélia ayant rassuré les plus inquiets, la participation en classe était excellente. Ma nouvelle assurance et mon âge plus avancé m'ont rapidement placée en posture maternelle vis-à-vis de mes collègues. J'ai apprécié la confiance qu'ils ont placée en moi et j'ai joué ce rôle avec joie. Il était facile de constater que mon enthousiasme par rapport aux propositions de Camélia influençait les autres apprenants à aborder les ateliers avec la même attitude que la mienne.

La variété offerte dans le cadre de ce cours, autant au niveau de l'aménagement que des ateliers proposés était très stimulante. Je n'étais jamais certaine de ce qui m'attendait pour la période et de ce que j'allais y vivre. Cela me motivait à me présenter au cours et à avoir hâte d'y être.

L'implication des apprenants de la part de Camélia était un choix favorisant le plaisir d'apprendre. Comme nous apprenions dans l'action en étant au centre de nos apprentissages. J'ai appris plein de choses sans même le réaliser, ayant davantage l'impression de m'amuser que de travailler. Le fait de vivre des ateliers en apprentissage actif faisait en sorte que j'avais l'impression que le temps dans le cours passait très rapidement à chaque fois. Je n'avais pas le temps de regarder le temps passer, étant trop occupée à vivre des apprentissages.

Je réalise que de travailler en collaboration avec une autre personne amène des hauts et des bas. Personnellement, je suis une fille d'équipe, je crois que deux têtes valent mieux qu'une. J'aime pouvoir discuter et faire des tempêtes d'idées sur toutes les étapes du processus de création. J'ai éprouvé beaucoup de plaisir à travailler avec ma fille sur les étapes du développement de notre œuvre. Nous avons eu du plaisir à faire des recherches, à mettre par écrit des idées, à faire des exercices pour développer notre créativité, à aller à nos rencontres avec Camélia et à discuter. Cependant, le fait de dépendre d'une autre personne est très insécurisant. Nous n'avons aucun contrôle sur l'autre personne, son attitude et ses actions. Cela demande un lâcher-prise qu'il m'a été difficile d'appliquer lors de la performance. J'avais une idée préconçue du déroulement de l'œuvre et s'en éloigner m'a amenée de la frustration.

Avec cette œuvre, je constate que l'autoréflexion, la rétroaction et la verbalisation sont des éléments qui entrent en compte dans le plaisir d'apprendre. Bien que ma fille ait décidé de continuer la réalisation de notre performance à la suite de ses émotions fortes, j'étais restée sur certaines déceptions et frustrations du fait que cela ne se soit pas déroulé tel que nous

l'avions prévu au départ. Nous avons créé une vidéo ensemble, pour parler de notre expérience et nous avons dû faire également un retour en classe. Ces deux activités m'ont permis de réaliser que l'œuvre que nous avons réalisée avait davantage de profondeur et représentait mieux notre propos que ce que nous avions prévu au départ. Sans ces étapes importantes, je serais sûrement restée sur une impression négative de mon projet et passée à côté de certains apprentissages importants.

Je constate que tous les facteurs influençant notre plaisir d'apprendre font partie des boucles éjectives de l'apprentissage selon Varela. L'apprentissage actif est une approche idéale pour stimuler les apprenants et mettre à profit le concept de l'énaction. D'une expérience à une autre, je réalise qu'un même facteur a parfois contribué à mon plaisir d'apprendre alors qu'il lui a nui dans une autre. En plaçant l'apprenant au centre de son apprentissage, on lui permet d'interagir avec les autres et avec son environnement, ce qui lui donne, de ce fait, l'opportunité d'avoir une influence sur plusieurs facteurs personnels, relationnels et environnementaux. Il peut, de cette façon, tenter de les influencer ou encore, de les modifier afin que ces derniers lui correspondent mieux, ses chances d'éprouver du plaisir dans l'apprentissage s'en retrouvent augmentées.

3.2.5 BERGER LES BLESSURES



Lapointe, Jessica (2022) *Bercer la blessure*

FIGURE 9 *Bercer la blessure*

« *Berçer la blessure* » prend comme point de départ mes mutilations : je me demandais comment aborder et partager sur ce sujet sensible. Je me suis fait la réflexion, je ne voulais plus avoir honte des cicatrices que je porte, mais les voir comme des marques de victoires, de ce que j'ai survécu, de ce que je suis arrivée à surmonter et guérir.

Je me suis alors dit que chaque personne portait ses cicatrices même si elles étaient invisibles au regard, guéries ou non. J'ai pensé au temps que j'ai dû passer pour guérir et prendre soin de cette peau brisée puis cicatrisée. J'ai voulu prendre soin des autres et de moi, comme nous ne sommes peut-être pas capables de toujours le faire nous-mêmes. J'ai demandé à des gens proches de moi de me confier un mot représentant une blessure qu'ils portaient et qu'ils avaient envie de me confier... Que j'allais en prendre soin pour eux. Je me suis inclus, car malgré certaines blessures vaincues, j'en ai toujours qui sont en voie de guérison. Je ne leur ai pas demandé de m'expliquer ce que signifiait le mot qu'ils avaient choisi, certains l'ont fait, d'autres non. Je leur avais tous assuré avant même qu'ils me donnent leur mot qu'ils n'avaient pas besoin de m'expliquer la symbolique du mot pour eux, que je n'en prendrais pas moins soin. J'ai inscrit tous ces mots sur mes propres cicatrices, j'ai ensuite pris un temps avec toutes ses blessures, je les ai accueillies, je les ai bercées, je leur ai chanté une chanson réconfortante, je les ai acceptées sans jugement, puis je les ai nettoyées avec une grande douceur.

Contexte. J'ai réalisé cette œuvre dans le cadre du cours « art action » enseigné par Camélia. Il s'agissait de l'avant-dernier projet de ce cours. Comme Camélia nous a fait vivre toutes sortes d'ateliers nous rendant vulnérables les uns auprès des autres au cours de la session, l'ambiance dans la classe était très positive et les liens entre les élèves très serrés. Il y avait un grand climat de respect et de confiance.

Pour ce projet, Camélia nous avait demandé d'utiliser un autre médium en plus de la performance. Pendant la session, un artiste allemand est venu faire une présentation. Il a beaucoup exploré la blessure dans sa carrière et cela m'a beaucoup inspirée. Je crois que dès que la présentation du projet fut faite, je savais que je voulais aborder le thème de la blessure,

c'était plutôt une question d'avoir le courage de m'exposer et de l'assumer. J'ai combiné la performance à l'écriture.

Mes rencontres avec Camélia étaient parfois confrontantes, mais elle me validait dans ce que je voulais faire et m'amenait plus loin dans mes idées. Je voulais porter la blessure des autres, en prendre soin pour eux, les aider à ma façon dans leur guérison grâce à cette performance. La question qui devenait évidente était : les blessures de qui ? À force de me questionner, j'ai eu envie de travailler avec des organismes pour des personnes ayant vécu de la violence conjugale étant donné que cela rejoignait mon vécu. J'ai communiqué avec plus d'une dizaine d'organismes, malheureusement j'ai eu très peu de retour à la suite de ma communication... et aucun n'était positif. Je me retrouvais à mon point de départ. J'ai approché Camélia pour lui faire part de la situation. Après avoir réfléchi, je lui ai dit que comme je n'avais pas l'opportunité de travailler avec cette clientèle, les gens que j'avais envie d'aider étaient mes proches, les gens autour de moi à qui je tenais et qui avaient leurs propres blessures. Camélia m'a soutenue dans ce choix.

Cette œuvre est donc devenue très personnelle, autant au niveau de mon vécu que de celui des gens que j'aime. J'ai donc pris ce projet très au sérieux. La journée de la performance, je me suis isolée plusieurs minutes afin de pouvoir bien me concentrer et me connecter aux personnes m'ayant confié leur blessure. Je les ai accueillies, je les ai bercées, je leur ai chanté la berceuse que je fredonnais à ma fille lorsqu'elle était bébé, puis j'ai nettoyé les mots représentant les blessures avec le plus grand soin. Le regard des autres ne m'affectait pas, toutes mes pensées étaient complètement dédiées à ces personnes qui m'avaient confié leurs blessures pour les aider à s'en libérer. Je suis encore à ce jour très fière de cette œuvre, elle occupe une place spéciale dans mon cœur.

TABLEAU 7 Éléments en lien avec le plaisir d'apprendre

Mon lien de confiance avec l'enseignante a eu un impact positif sur la création de cette œuvre. Je la savais ouverte aux propositions et je savais que les commentaires qu'elle me ferait lors de notre rencontre seraient dans l'objectif d'amener mon projet plus loin et non de le changer ou de le rabaisser.

La dynamique et le climat de la classe ont également eu un impact positif. Ayant fait plusieurs ateliers qui nous positionnaient en posture vulnérable, il était facile de ne pas avoir peur de leur regard et de se savoir accueilli, peu importe l'œuvre qui allait être proposée de la part des uns et des autres.

La portée personnelle de ce projet a eu un impact positif sur la façon dont j'ai développé et navigué dans mon œuvre. Je l'ai, au départ, développé pour moi, pour ce que j'avais envie de véhiculer et partager avec le reste du monde. J'avais envie de dire qu'il était possible de guérir de nos blessures et de se réconcilier avec elles.

Le fait que je ne puisse pas collaborer avec les organismes communautaires comme prévu s'est finalement avéré positif pour moi, bien que je fusse déçue au départ. Le fait de porter les blessures des gens qui me sont chers et que j'aime m'a amenée à vouloir faire de mon mieux pour eux et prendre mon engagement envers eux très au sérieux. Peu importe le déroulement de la performance et du public, il était certain que je n'allais pas me laisser distraire de ma mission.

Cette implication et cet investissement personnel m'ont aidée à prendre les bonnes décisions pour porter ce projet à terme. Par exemple, le temps de prendre un temps pour moi, pour me connecter aux blessures dont j'avais la responsabilité. Cet investissement a également influencé le lieu choisi, le matériel nécessaire ainsi que l'ambiance que je voulais dans le lieu (éclairage, placement du public, etc.)

Ce que je remarque d'essentiel dans cette autoexplicitation est l'impact de *l'implication personnelle*. Comme ce projet me concernait personnellement ainsi que mes proches, cela m'a amenée à m'investir à un niveau très élevé et à avoir hâte à sa réalisation. Cela m'a également amenée à ne laisser aucun détail au hasard. J'ai donc, sans le savoir, influencé mon rapport à toutes mes boucles éjectives. J'ai pris du temps pour moi et respecté mes besoins, j'ai pris soin de l'environnement dans lequel se déroulait la performance, et j'ai également placé le public d'une certaine façon, ce qui influençait mon rapport aux autres.

Ma formation m'a permis de prendre confiance en moi tout au long de mon parcours universitaire. Cette assurance m'a permis de croire en mes idées, d'être prête à faire des ajustements, mais également d'être prête à justifier mon projet et m'assurer que le résultat corresponde réellement à ce que je voulais faire moi. Au fil des années et de mes cours, je me suis détachée des attentes des autres et de la peur de leur regard sur mes œuvres. J'ai appris

à me placer au centre de mes apprentissages et à avoir envie d'apprendre pour mon propre bénéfice ainsi que ma construction personnelle.

J'en conclus en tant qu'artiste-pédagogue que développer l'estime de soi des élèves est une clé à ne pas sous-estimer. Je constate également l'importance de leur donner un rôle actif dans leurs apprentissages. J'en comprends, également, que de personnaliser les apprentissages et de permettre aux élèves d'y mettre une part d'eux augmente leur investissement et leur implication au niveau académique.

CHAPITRE 4

ANALYSE EN MODE ÉCRITURE

[...] chaque activité d'apprentissage que nous proposons à des enfants ou à des adolescents devrait leur permettre, tout à la fois, de s'appropriier les connaissances transmises par les générations antérieures et de les mettre à l'épreuve dans un acte de création personnelle. Car il faut que l'élève intègre ce qu'il a appris de ses maîtres, mais il faut aussi qu'il s'engage dans un projet singulier où « il se fait œuvre de lui-même »
Philippe Meirieu

Avec le support des sciences cognitives éjectives et donc du paradigme de l'évocation nous avons fait l'état des lieux des facteurs interrelationnels rendant possible le plaisir d'apprendre en contexte d'apprentissage artistique chez la chercheuse. L'analyse en mode écriture a permis de définir quelques repères en pédagogie artistique pour engager une dynamique relationnelle permettant de soutenir le plaisir d'apprendre chez les apprenants. La recherche veut penser une approche éjective (Varela, 1989, 1993, 1996, 2017) de l'enseignement/apprentissage des arts, sous-entendant les multiples interrelations enseignant-apprenant, apprenant-apprenant et apprenant-milieu et leur impact sur le plaisir d'apprendre.

4.1 ACTIVER DES BOUCLES RELATIONNELLES EMPATHIQUES

La question des boucles relationnelles empathiques se pose pour tous les métiers en lien avec l'humain : psychosociologie, éducation, santé. De ce fait, l'empathie est actuellement au cœur de la réflexion de plusieurs chercheurs.es dans le domaine de l'éducation. (Morais, Baillargeon, Lapointe, 2022 ; Essiyedali, 2017). Certaines études d'ailleurs tendent à montrer qu'une approche basée sur le modèle éjectif prend davantage en considération les échanges, les interactions, la verbalisation, le co-développement ainsi que le vécu de l'apprenant dans son rapport au savoir (Moras, Aden ...)

Les sciences cognitives éjectives demandent de porter notre attention sur l'empathie dont fait preuve l'enseignant. On peut constater un impact réel de cette dernière sur ses capacités d'enseignement, sa communication, son contrôle de la discipline, sa capacité d'écoute, son ouverture, son dynamisme, sa bienveillance ainsi que sa flexibilité. Cette attitude de la part de

l'enseignant a à son tour un impact direct sur l'apprenant, sa relation au savoir et sur son sentiment de sécurité, d'appartenance, de confiance, sur le climat de la classe ainsi que sur sa motivation scolaire. Conséquemment sur le plaisir d'apprendre.

Jorro (2006) explique que « le geste de métier correspondrait donc à un savoir-faire inscrit dans ce qui règle de façon tacite l'activité dans une profession. Le geste professionnel quant à lui serait davantage situé, un geste d'ajustement, une réflexivité en acte qui s'ajuste en contexte ». On en comprend qu'il y a une réflexion liée au geste dans son contexte professionnel, que le geste soit contrôlé par le cognitif et qu'il y a un certain délai face à son application. Dans la même idée, Clot (1999,2005,2007) nous dit que « le geste de métier serait du côté du savoir-faire partagé et reconnu par une profession, de la mise en œuvre d'un genre de l'activité professionnelle. Il ne peut donc être compris qu'en référence à la façon dont est déterminée la notion de genre professionnel : « un corps intermédiaire entre les sujets, un intercalaire social situé entre eux d'une part et entre eux et l'objet du travail, d'autre part. » ». Il s'agit donc de gestes spécialisés dans notre domaine spécifique qui soutient le plaisir d'apprendre.

Lorsque l'on s'intéresse au domaine particulier des Arts, on retrouve des changements importants dans notre approche éducative qui repose de plus en plus sur l'expérience. De ce fait, l'élève n'est plus en relation passive avec les œuvres d'art, mais plutôt en échange avec ces dernières, il vit désormais des opportunités d'expérience autant au niveau de la création que de l'appréciation. L'artiste-pédagogue se doit donc de mettre en place un espace relationnel propice aux apprentissages artistiques afin d'être en mesure d'accompagner et de guider ses apprenants dans ses expériences particulières.

De ce fait, on a l'intention de réfléchir à la posture artiste-pédagogue à favoriser afin de soutenir le plaisir d'apprendre des apprenants dans le domaine des arts (notre contexte particulier). Comme l'artiste-pédagogue soutient le développement du processus créateur chez l'apprenant, processus étant différent pour chacun, la posture enseignante doit être en mesure de s'adapter à ces faits. Il fait partie de notre rôle de trouver des outils qui favorisent ce soutien unique afin de permettre l'épanouissement des apprenants dans le plaisir d'apprendre à travers les arts. Si l'on revient à la

définition de départ de Bucheton, on se réfère à un agir professionnel. On peut se demander une fois sa formation initiale terminée, de quelle façon on envisage le développement professionnel de l'enseignant en art ? Plusieurs mentionnent l'importance de la formation continue et de la pratique réflexive autant individuellement que de façon collective. (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Chevallier-Gaté, 2014)

4.2 ÉLÉMENTS RETENUS POUR SOUTENIR LE PLAISIR D'APPRENDRE

TABLEAU 8 Grille d'analyse

IMPLIQUER L'APPRENANT	• Toutes ces heures investies qui se retrouvent directement à la poubelle ! J'étais complètement inconsolable et irrationnelle. (Naissance de la créativité p.55) • J'ai vécu deux gammes d'émotions intenses et si différentes. (Naissance de la créativité p.58) • C'est donc sans le moindre souci au monde et plein d'enthousiasme que je me suis lancée dans la réalisation de ces œuvres. (Beauté des mers et beauté étoilée p.60) • Je me sentais bien ridicule d'avoir laissé toutes ces émotions prendre place en moi, de façon aussi intense. Comme si ma vie avait dépendu du résultat de cette toile. (Beauté des mers et beauté étoilée p.62) • J'aimais ma composition, je voulais essayer quelque chose de structuré et texturé en travaillant avec le mortier, [...] (Le silence du vide p.67) • Mais je n'y étais pas attachée et quelque chose y manquait, mais je n'arrivais pas à trouver quoi? (Le silence du vide p.67) • [...] et elle nous mettait toujours en action pour la majorité du cours. (Le lien qui nous unit p.73) • Dans cette situation, avoir de l'espace n'était pas une option, je me suis retrouvée collée à elle du début à la fin de sa crise...(Le lien qui nous unit p.73) • Ma fille n'avait pas prévu qu'il serait aussi difficile pour nous d'escalader les arbres (Le lien qui nous unit p.73) • Je me suis inclus [...] (Berger la blessure p.77) • J'ai communiqué avec plus d'une dizaine d'organismes (Berger la blessure p.77) • Je les ai accueillies, je les ai bercées, je leur ai chanté la berceuse que je fredonnais à ma fille lorsqu'elle était bébé, puis j'ai nettoyé les mots représentant les blessures avec le plus grand soin. (Berger la blessure p.78-79)
L'APPRENANT CHERCHEUR	• J'ai décidé d'utiliser l'encre de Chine combinée à l'encre, puisqu'il s'agissait d'un médium que je connaissais peu. (Naissance de la créativité p.53) • J'ai également décidé d'explorer les lignes et les points, approfondir mes connaissances de leurs différents effets. (Naissance de la créativité p.53)

	• J'ai donc créé des tables lumineuses à partir de fenêtre et d'une table en vitre avec une lampe chez mes parents, pour combiner mes images, en faisant des essais et erreurs sur mes formats d'impression. (Naissance de la créativité p.55) • N'ayant plus rien à perdre, mon projet étant déjà gâché, je me suis dit que je pouvais récupérer l'arrière-plan en faisant des modifications, et que maintenant qu'il y avait des taches sur l'avant-plan... j'allais en faire plein !! (Naissance de la créativité p.55 - 56) • Cela a favorisé mon autonomie et a renforcé mon estime de moi, puisque je trouvais des solutions aux problèmes que je rencontrais dans le processus, à force d'expérimentation. (Naissance de la créativité p.58) • J'ai appris, entre temps, qu'on m'avait vendu la mauvaise peinture pour ma première expérience de pouding et qu'il me fallait de la peinture liquide. J'avais maintenant le bon matériel et j'avais regardé des tonnes de vidéos <i>Youtube</i> pour me préparer. J'avais une idée exacte de ce que j'attendais pour reproduire l'océan de <i>Beauté des mers</i>. Ma première expérience avait été un désastre simplement parce que je n'avais pas le bon matériel, aucune raison que cela ne se passe pas comme prévu cette fois-ci ! (Beauté des mers et beauté étoilée p.61) • Je prenais des tonnes de notes. J'ai toujours été en mesure, à l'aide de mes notes et de mon souvenir, de reproduire les techniques qu'il a enseignées. (Le silence du vide p.65) • Je voulais essayer l'abstrait, je n'en avais jamais fait. (Le silence du vide p.67) • Nous nous sommes inspirées de plusieurs artistes, ainsi que de deux œuvres que nous avons réalisées ensemble dans le passé. (Le lien qui nous unit p.73)
L'APPRENANT ÉMANCIPÉ	• Les enjeux étaient donc, pour moi, très élevés, ce qui a fait en sorte que j'ai abordé ce cours avec un état mental anxieux dès le départ. (Naissance de la créativité p.54) • [...] étant très perfectionniste, à l'époque, et voulant réussir à tout prix. Dans ce cours, je faisais des croquis de mes croquis, n'étant jamais satisfaite avec mes compétences encore très limitées. Dans ma tête, il n'y avait pas de place ni pour l'erreur ni pour l'imprévu. (Naissance de la créativité p.55) • Cela a complètement changé mon intention avec les couleurs et cela a donné un résultat complètement différent de mon intention initiale. Sans cet incident, cette œuvre n'aurait jamais été la même et je pense sincèrement qu'il lui aurait manqué un petit quelque chose avec mon intention de départ, qui était trop concentré sur la réussite plutôt que sur la création de l'œuvre. (Naissance de la créativité p.56) • Je me disais que de toute façon cela ne pouvait pas être pire que l'œuvre originale ! (Beauté des mers et beauté étoilée p.60-61) • J'ai terminé cette toile en enlevant la pression de performer de sur mes épaules, et en prenant plaisir à créer quelque chose qui provenait de mon univers, naïf et

	ludique avec une touche de profondeur (Beauté des mers et beauté étoilée p.62) • [...] j'ai voulu aborder le thème du vide. (Le silence du vide p.65) • Un jour déterminant dans notre relation fut lors d'un lancement de projet, M. Lucien nous proposait un dessin du corps de la femme. Cela ne m'inspirait pas [...] (Le silence du vide p.66) • [...] j'avais donc envie d'une variété. Je voulais donner vie à une sirène et je voulais essayer de travailler en aplat puisque je ne l'avais jamais fait. (Le silence du vide p.66) • Je ne voyais pas trop de quelle façon m'approprier le projet. Mon inspiration s'était envolée... J'ai donc suivi toutes les consignes ne sachant pas quoi faire d'autre. Je suis partie d'un thème qui m'inspirait au moment, le vide. (Le silence du vide p.67) • Nous avons tenté de représenter notre lien dans l'espace public, partager notre intime avec le monde, rendre visible ce lien pourtant invisible, ce qui nous lie l'une à l'autre. (Le lien qui nous unit p.72-73) • J'étais de base très enthousiaste à l'idée de suivre ce cours, ayant un intérêt à en apprendre plus sur l'art vivant et l'art performatif, mais la personnalité de Camélia faisait en sorte que le cours m'attirait encore plus. (Le lien qui nous unit p.73) • J'avais déjà commencé à faire des œuvres avec la participation de ma fille, et dans ce cours j'ai découvert que je m'intéressais beaucoup à l'art relationnel. J'ai donc voulu, naturellement, combiner les deux. (Le lien qui nous unit p.73) • J'ai trouvé cela très difficile au départ, ayant misé sur le plaisir que nous aurions ensemble dans le cadre de la réalisation de l'œuvre. (Le lien qui nous unit p.74) • « Berce la blessure » prend comme point de départ mes mutilations, je me demandais comment aborder et partager sur ce sujet sensible. (Berce les blessures p.77) • Je savais que je voulais aborder le thème de la blessure[...] (Berce les blessures p.78) • Je voulais porter la blessure des autres, en prendre soin pour eux, les aider à ma façon dans leur guérison grâce à cette performance. (Berce les blessures p.78) • Cette œuvre est donc devenue très personnelle, autant au niveau de mon vécu que de celui des gens que j'aime. J'ai donc pris ce projet très au sérieux. (Berce les blessures p.78) • Le regard des autres ne m'affectait pas, toutes mes pensées étaient complètement dédiées à ses personnes qui m'avaient confié leurs blessures pour les aider à s'en libérer. (Berce les blessures p.79)
LE DIRE DE L'APPRENANT	• Je me suis calmée après lui avoir demandé, à plusieurs reprises, si elle était certaine de ce qu'elle avançait. (Beauté des mers et beauté étoilée p.62) • [...] j'avais osé l'aborder et lui faire part de ma proposition. (Le silence du vide p.66)

	• Cela me permettait d'échanger avec mes collègues. Je faisais des comptes rendus photos de mes avancées à M. Lucien, cela lui allait. Cette situation m'a donc permis de demander l'avis d'une amie, qui ne raffolait pas non plus du tableau, mais qui n'arrivait pas trop à mettre le doigt sur la raison non plus. Elle m'avait simplement dit que ce n'était pas qu'elle n'aimait pas le tableau, mais qu'il la déstabilisait puisqu'il ne ressemblait pas à ce que je faisais normalement. (Le silence du vide p.67) • M. Lucien riait devant mes projets, soulignait le fait qu'il pouvait voir que j'y avais pris plaisir, puis s'en suivait quelques commentaires constructifs. (Le silence du vide p.68) • Après m'avoir écouté, M. Lucien se met à rire et me dit : « Ah! C'est ce qui s'est passé, vous voyez Mme Lapointe, vous devriez continuer à ne pas m'écouter, là vous l'avez fait, et vous n'êtes pas dans le tableau. C'est ce qui manque, je vous ai étouffé avec mes consignes! ». Il avait raison, c'est ce que mon amie avait essayé de me dire, ce qui manquait à ce tableau tout ce temps, c'était une partie de moi. Il était réussi techniquement, mais sans personnalité et sans âme. (Le silence du vide p.68) • Avec le recul je réalise que mon incapacité à la rassurer était peut-être due au fait que sa réaction a fait naître en moi de la peur, du stress et de l'anxiété par rapport à l'œuvre et à ma remise dans le cadre de mon cours. (Le lien qui nous unit p.74) • Nous avons dû discuter ensemble un bon moment avant d'être en mesure de reprendre notre journée. (Le lien qui nous unit p.74) • Au final, j'ai réalisé que le déroulement de la performance telle qu'elle a eu lieu était beaucoup plus près de la réalité que si tout s'était déroulé sans problème. (Le lien qui nous unit p.74) • Je lui ai dit que comme je n'avais pas l'opportunité de travailler avec cette clientèle, les gens que j'avais envie d'aider étaient mes proches, les gens autour de moi à qui je tenais et qui avaient leurs propres blessures. (Berçer les blessures p.78)
L'APPRENTISSAGE SITUÉ	• La problématique posée pour ce projet était de créer une nouvelle image qui me soit propre en utilisant une multitude d'images déjà préexistantes. (Naissance de la créativité p.54) • Les échanges en classe devenaient une source de stress et les frustrations de plusieurs étaient palpables et l'ambiance s'en faisait ressentir. (Naissance de la créativité p.54) • En travaillant à la maison, mon accès à certains outils de travail fut limité (chevalets, table lumineuse, etc.). J'ai trouvé cela difficile par moment, mais cela m'a amenée à être créative et à trouver des façons de travailler autrement ! (Naissance de la créativité p.58) • Je devais m'inspirer d'une œuvre (toile) précédente et la revisiter pour créer une resémiotisation en un diptyque. (Naissance de la créativité p.59) • Comme l'on s'inspirait de l'une de nos toiles précédentes, j'aimais être dans mon univers, encore très peu exploré, puisque je n'avais fait qu'une toile dans toute ma vie. (Beauté des mers et beauté étoilée p.60) • Je connaissais bien la grande majorité de la classe en début de session, j'avais rapidement appris à connaître les autres et

	un climat d'harmonie était en place. (Beauté des mers et beauté étoilée p.60) • Ses cours étaient minutieusement organisés. (Le silence du vide p.65) • C'était appelé le tableau blanc. Nous ne devions utiliser que des couleurs pastelles ou très pâle, obligatoirement sur un grand format. M. Lucien nous avait démontré la technique du glacis et voulait que nous l'incorporions dans notre œuvre. (Le silence du vide p.67) • [...] j'ai favorisé le travail à la maison, je n'aimais pas la limite de temps. Je trouvais que 3h pour s'installer, commencer à être dans le projet, puis devoir tout ranger et nettoyer trop contraignant. (Le silence du vide p.67) • L'aménagement des lieux ne cessait de varier [...] (Le lien qui nous unit p.73) • La consigne imposée était de poser une action dans un lieu public. (Le lien qui nous unit p.73) • J'ai demandé à des gens proches de moi de me confier un mot représentant une blessure qu'ils portaient et qu'ils avaient envie de me confier... Que j'allais en prendre soin pour eux. (Berger la blessure p.77) • Il y avait un grand climat de respect et de confiance. (Berger la blessure p.78) • Pour ce projet, Camélia nous avait demandé d'utiliser un autre médium en plus de la performance. (Berger la blessure p.78) • La journée de la performance, je me suis isolée plusieurs minutes afin de pouvoir bien me concentrer [...] (Berger la blessure p.78)
L'APPRENTISSANT ACCOMPAGNÉ	• [...] les compétences pédagogiques de Marion semblaient limitées, mais j'apprenais beaucoup des exercices proposés et en observant sa façon de faire. Il s'est avéré que Marion était plus disponible qu'il n'y paraissait, elle était ouverte à répondre à mes questions lorsque j'allais la voir à son bureau et répondait toujours à mes courriels. J'ai aussi remarqué que Marion, avec son expertise, avait l'œil pour voir l'effort mis dans nos projets et nos exercices, le temps investi, nos concepts, notre cohérence ainsi que notre courbe d'apprentissage. (Naissance de la créativité p.54) • [...] j'avais bâti une relation satisfaisante pour mon besoin d'apprentissage. (Naissance de la créativité p.54) • Je les revois, ma mère circulant entre la chambre d'ordinateur et le salon, qui m'amenaient toujours de nouveaux formats de mes images pour trouver la bonne composition... tout cela pendant que mon père faisait des allers-retours entre le salon et le sous-sol, pour trouver le bon éclairage à mettre sous la vitre, vitre d'une de leur table qu'ils avaient déplacée pour m'improviser une table à dessin. (Naissance de la créativité p.58)

	• Je garde un très bon souvenir de cet après-midi avec mes parents à travailler sur mon projet, malgré le stress, j'ai éprouvé du plaisir. (Naissance de la créativité p.58) • Ce cours de peinture 1 était donné par M. Lucien. Il m'avait déjà enseigné dans le passé. J'avais construit avec lui un très bon lien de confiance. (Beauté des mers et beauté étoilée p.60) • J'avais, d'ailleurs, une très bonne amie en classe avec moi, Nadine. (Beauté des mers et beauté étoilée p.60) • Puis elle m'a dit qu'elle ne savait pas quoi me dire, puisqu'elle ne voyait pas de problème à régler. Elle trouvait que le blanc donnait un effet de vague et que les couleurs étaient intéressantes. Pour elle, ce n'était peut-être pas ce que j'attendais, peut-être pas parfait, mais elle ne voyait pas le besoin de recommencer ou de paniquer. (Beauté des mers et beauté étoilée p.62) • [...] il nous livrait sa passion dans une pluie de page colorés. J'adorais également ses démonstrations [...] (Le silence du vide p.65) • Il m'avait répondu de sa voix décidée : « Mme Lapointe, vous venez de vous acheter un projet à l'aquarelle ! Vous êtes à l'école, c'est le moment d'apprendre, d'essayer de nouvelles choses et de faire des erreurs ! C'est pour ça que je suis ici, vous aider dans ce que vous ne savez pas faire ! ». (Le silence du vide p.66) • J'ai toujours pris des libertés, et il les a toujours acceptées. (Le silence du vide p.67) • Camélia arrivait à créer une ambiance agréable. (Le lien qui nous unit p.73) • Elle avait planifié des ateliers afin de rendre les gens confortables de façon graduelle. Le fait d'être toujours en action et en interaction les uns avec les autres a créé un climat de confiance entre les élèves très rapidement. (Le lien qui nous unit p.73) • Comme Camélia nous a fait vivre toutes sortes d'ateliers nous rendant vulnérables les uns auprès des autres au cours de la session, l'ambiance dans la classe était très positive et les liens entre les élèves très serrés (Berger la blessure p.77-78) • Mes rencontres avec Camélia étaient parfois confrontantes, mais elle me validait dans ce que je voulais faire et m'amenait plus loin dans mes idées. (Berger la blessure p.78) • J'ai approché Camélia pour lui faire part de la situation. (Berger la blessure p.78) • Camélia m'a soutenue dans ce choix. (Berger la blessure p.78)
--	--

4.2.1 IMPLIQUER L'APPRENANT

C'est son attention qui est nécessaire, son engagement qui est requis, son travail qui, seul, peut le faire progresser. Toutes choses, précisément, que nul ne peut décider à sa place.
Philippe Meirieu

L'apprentissage est formé de plusieurs dimensions : langagière, physique et motrice, cognitive, affective et sociale (Gouvernement du Québec, ministère de la Famille, 2019). Ces domaines d'apprentissages sont indissociables, interreliés et essentiels. Comme chaque humain est unique, il est possible d'avoir plus de facilité à apprendre dans un domaine que dans un autre. Prendre conscience de ses forces peut nous permettre d'élaborer des stratégies d'apprentissages qui nous sont adaptées et favorise notre réussite. Mon auto-explicitation montre l'importance d'impliquer l'apprenant dans son ensemble et pas seulement de façon cérébrale lors de ses apprentissages. C'est le cas dans l'article « Bouger c'est vivre, vivre c'est bouger. » Le plaisir d'apprendre est éprouvé par les élèves grâce à l'enseignement en mouvement (Hagège, 2017). La chercheuse compare deux façons d'enseigner les mathématiques, dont l'une qui utilise le mouvement. L'analyse des résultats nous prouve que les élèves ont éprouvé davantage de plaisir lors de la leçon en mouvement, ils se sont retrouvés plus attentifs et réceptifs aux apprentissages, car ils étaient entièrement sollicités et investis dans la leçon. Les résultats académiques sur le long terme se sont montrés également plus positifs. Meirieu cite Gaston Bachelard qui disait qu'enseigner c'est « transformer l'ennui de vivre en joie de penser » (Meirieu, 2018). C'est là, d'ailleurs, le seul moyen pour que l'exigence ne soit pas l'apanage du maître, mais qu'elle se propage grâce aux satisfactions qu'elle procure à celui qui comprend.

4.2.2 L'APPRENANT CHERCHEUR

Apprendre, c'est construire des connaissances et pouvoir les réutiliser à sa propre initiative. Tout individu apprend de manière singulière et en interaction avec les autres ; il le fait à partir de ce qu'il est et sait déjà, en fonction des contraintes et des ressources de la situation dans laquelle il se trouve
Philippe Meirieu

Prendre conscience de ses forces peut nous permettre d'élaborer des stratégies d'apprentissages qui nous sont adaptées et favorise notre réussite. L'apprenant, tout comme l'artiste émet des hypothèses, explore, expérimente, observe et analyse les résultats. Pendant ce procédé, que l'on soit apprenant, chercheur ou artiste, ce sont les mêmes zones du cerveau qui sont stimulées. D'autres chercheurs vont encore plus loin en nous exposant que l'artiste est, en soi, une représentation du fonctionnement des neurosciences. Hyman (2008) souligne: «Understanding 'what art really is' has to involve understanding how the ability that works of art have to express meaning, and to communicate thoughts and feelings and perceptions, depends on these tools, materials, techniques. » (n.p.) On comprend de cette citation que l'artiste est impliqué de façon cognitive, affective et corporelle lorsqu'il entre en création. Cette implication est, selon les sciences cognitives éenactives, essentielle dans l'acquisition de nouvelles connaissances, et donc de l'apprentissage. On fait d'ailleurs parfois l'oubli, du point de vue de la science, de l'intention de l'artiste, de la stimulation de la mémoire et des connaissances stimulées dans le processus créateur (Huang, 2009). Huang (2009, p.26) ajoute:

Art addresses us in the fullness of our being—simultaneously speaking to our intellect, emotions, imagination, memory, and physical senses.” Further scientific evidence of how art engages us in those complementary modes of thinking would greatly aid educators who face the challenge of teaching students to think creatively, during a time when art programs are vanishing from public education.

4.2.3 L'APPRENANT ÉMANCIPÉ

*« Donner du sens aux savoirs ». La formule est belle et je l'ai souvent moi-même utilisée, mais elle a été tellement galvaudée, de manifestes en circulaires, qu'elle est devenue un lieu commun, certes encore mobilisateur, mais aussi générateur de lourds malentendus...
Philippe Meirieu*

Selon les sciences cognitives éenactives, il faut donc pour qu'une personne apprenne, qu'elle arrive à faire sens d'une situation pour elle. La personne analyse les enjeux d'une situation, son impact, ses objectifs et les apports possibles pour elle. C'est ce « sens » qui va déclencher chez l'individu cette motivation à agir et à poser action. Dans ce concept, l'agir et la perception sont indissociables. On agit selon ce que l'on perçoit, et l'on perçoit en réponse

à nos agirs. On entre dans une sorte de boucle de la construction du sens et de la cognition, de son partage et de son intégration. L'énaction montre que la motivation à agir peut se construire et qu'elle évite les ruptures entre la pensée et l'action posées. (Lebelle, 2009). L'humain a une passion pour créer du sens et de la signification, ils tissent souvent des liens bien surprenants et très intéressants qui nous permettent de tous apprendre ensemble, selon le principe de l'autonomie relationnelle (Varela, 1989, 1993, 1996, 2017, Varela & al. 1993)

On peut faire une distinction entre signification et sens (Missire et Brédif, à paraître 2024) la signification étant ce que l'on comprend déjà avec sa perception préexistante de ce que l'on perçoit, alors que le sens est la concrétisation de cette signification dans son contexte, d'où l'importance de s'assurer de bien définir les termes employés, surtout en tenant compte que nous réactons la langue chaque fois que nous la parlons, elle est en constante évolution. Une rupture entre le discours de l'enseignant et la signification préexistante dans la biographie de l'apprenant peut créer une disjonction dans l'apprentissage, la transmission et le plaisir d'apprendre selon la connotation de ce qui est utilisé pour l'individu. Cette notion de trouver des façons de bien se comprendre est fortement à réfléchir puisque l'apprenant, particulièrement au niveau primaire et secondaire, n'osera pas toujours se prononcer sur son incompréhension, soit dû à sa relation face à la personne en position de pouvoir, de la pression des pairs ou tout simplement de sa propre personnalité. C'est donc un bon exercice que de réfléchir aux moyens de parer cette situation, car selon l'énaction il n'est d'ailleurs pas possible de savoir et comprendre la compréhension du monde, les savoirs acquis en cours ainsi que les réflexions de l'autre à moins d'une verbalisation de sa part. On se retrouve donc devant une réelle problématique.

4.2.4 LE DIRE DE L'APPRENANT

La verbalisation de l'apprenant est essentielle dans son processus d'apprentissage artistique, autant au niveau de l'appréciation que de la création (Morais, 2024). Nous verrons que l'empathie avait un impact direct sur le climat de classe et le lien de confiance instauré. Nous pouvons voir un lien direct entre les deux, ce n'est que dans un bon climat où règne la

confiance que les apprenants vont pouvoir se sentir à l'aise de s'exprimer et de verbaliser leur ressenti ainsi que leur apprentissage. On en revient à Morais (2024) qui nous dit que la verbalisation est essentielle, car il n'y a que nous, au final, qui savons ce que nous avons appris d'une situation et ce qui a résonné. On ne peut pas simplement par l'observation comprendre ce qui a été vécu, impactant, retenu et appris par l'autre. Ça se passe en lui et il est le seul à en avoir conscience et à en connaître son émergence. Dans l'énaction pour complètement intégrer l'apprentissage, le langage est essentiel pour mettre en mot les réalisations des nouveaux acquis, on peut également parler d'un recul permettant une certaine prise de conscience... mais ce n'est qu'à cette étape de prise de conscience que l'on peut dire avoir accompli la boucle de l'apprentissage éactif et avoir une modification permanente de l'être. Nous pouvons collecter nos états émotionnels corporels et cognitifs en contexte de création afin d'en comprendre les éléments favorables et défavorable au plaisir d'apprendre ?

4.2.5 L'APPRENANT SITUÉ

*Car un maître ne transmet pas seulement des savoirs,
il transmet aussi son rapport aux savoirs.
Philippe Meirieu*

L'apprenant dès lors qu'il est considéré dans son entièreté, dans toutes ses dimensions *corps cœur esprit*, est un élève qui se sent vu et accepté voire *apprécié tel qu'il est*. (Morais sous presse 2025). Masciotra (2008) poursuit cette idée dans son livre *Énaction, apprendre et enseigner en situation* en mettant en lumière l'importance de se sentir en situation, c'est-à-dire engagé de manière holistique dans son processus d'apprentissage. Il est en situation. Dès lors que l'apprenant est situé, il se place dans une posture d'ouverture face à son enseignant, et a du plaisir, car son apprentissage est signifiant et fait sens pour lui. En effet Cyrulnik (1994) nous dit que donner du sens procure du plaisir. Je pense donc que le fonctionnement de la SPAI en art est une bonne stratégie. On amène les apprenants à réfléchir par eux-mêmes, ils décident donc du sens que va prendre, pour eux, cet apprentissage. Ils cherchent une réponse à la situation donnée pour laquelle plusieurs réponses sont possibles. Cette liberté de trouver leur propre réponse leur est si peu accordée dans le milieu scolaire, c'est pourtant une clé

dans le plaisir d'apprendre. Ils peuvent adapter leur projet, selon là où ils en sont dans leur développement et en fonction de leurs intérêts. On ne leur impose pas de comprendre, mais on fait naître en eux ce désir, le plaisir de chercher à comprendre par eux-mêmes, ce qui est le plus grand stimulus possible pour le cerveau.

On se construit donc en se heurtant à soi, aux autres, au monde et à l'environnement de façon continue. Les apprentissages selon une approche éactive sont transformateurs. Comme on y met tout son soi, l'apprentissage qui en découle transforme donc, en toute logique, ce soi. Les êtres cognitifs produisent des connaissances sur la réalité à travers leur activité qui visent à établir des relations stables et robustes dans le flux de leur expérience [...]. L'action n'est pas planifiée, elle est située (Suchman, 1987) et l'information qui en émerge est contextuelle (Ibekwe-SanJuan, 2012). La connaissance devient alors quelque chose que l'organisme construit dans le but de créer un ordre dans le flux de l'expérience. (Schmitt, 2018)

Donc on apprend en permanence sans même le réaliser, on se construit tout simplement au fil de la vie en retenant ce qui fait sens pour nous des situations auxquelles nous sommes confrontés tous les jours. Par contre, si je veux que cet apprentissage soit significatif, il y a une étape d'émergence, de verbalisation et de conscientisation. On prend conscience des transformations qui s'opèrent. C'est cette étape qui est cruciale et qui ancre et incarne l'apprentissage. (Morais, 2024) C'est un peu la nuance entre apprendre pour apprendre et l'apprentissage éactif. Dans l'éaction, toujours selon Morais, on fait appel à la capacité de l'individu pour solliciter son investissement. De plus cette relation de « compréhension » du monde se caractérise par une émotion de plaisir (Schmitt, 2018) – Donc comprendre peut à la base faire partie des conditions favorables aux plaisir d'apprendre ? Apprendre ça procure automatiquement du plaisir ?

En revanche, la dynamique de l'expérience de visite s'y trouve toujours à l'étroit, parce que l'expérience située ne se résume pas à saisir des informations dans des objets, des cartels et des panneaux graphiques, des films et des tablettes interactives, mais à vivre un espace à la fois de façon corporelle, cognitive et émotionnelle à travers une dynamique qui « fait » information et qui fait sens. (Schmitt, 2018)

4.2.6 L'APPRENANT ACCOMPAGNÉ

Le désir naît dans une rencontre : rencontre avec un autre apprentissage celui d' « un maître » qui accepte d'être « du même côté du savoir » que l'élève, qui accepte d'être pédagogiquement et didactiquement « en apprentissage » avec lui.
Philippe Meirieu

Selon Maéla Paul (2009, 2010, 2022), spécialiste de l'accompagnement en milieu scolaire, une relation d'accompagnement basée sur une égalité, une empathie ainsi qu'une ouverture à l'autre vers une quête de savoirs et d'autonomie apporterait beaucoup au monde de l'éducation. L'enseignement est un métier qui n'existe qu'en sa qualité relationnelle, une relation avec un autre, qui de ce fait, n'est pas une relation unilatérale du maître vers élève mais bien un échange (Espinosa, 2014, 2003, 2016, 2001). L'accompagnement, au plus simple de sa définition serait : un partage avec un autre pour aller vers (Paul, 2009). Il n'y a pas de vers sans avec, l'enseignant est donc le déclencheur du changement, l'importance de la relation entre l'enseignant et l'apprenant est donc primordiale dans la quête du plaisir d'apprendre

Un partage, c'est un échange et un dialogue. Cela implique de donner, mais de recevoir également. L'accompagnement commence par un engagement des deux parties impliquées. L'enseignant ne peut entrer en dialogue et en échange avec un élève que ne veut pas entrer en relation avec lui.

Chaque être est unique, donc chaque apprenant a des besoins d'accompagnement différents et chaque enseignant a sa façon d'accompagner qui lui est propre. Chaque apprenant aura besoin d'accompagnement dans des circonstances, dans des moments et dans des situations différentes. Paul ajoute qu'accompagner un élève au bon moment peut faire une bonne différence dans la courbe d'apprentissage de celui-ci et le plaisir que cette expérience va lui procurer (Paul, 2009, 2010, 2022).

Accompagner, c'est donc, aussi valider les apprenants, les rassurer sur le fait qu'ils sont sur la bonne voie pour découvrir les réponses qu'ils recherchent. (Paul, 2009, 2010, 2022). Un apprenant faisant face à trop d'insécurité ou trop d'inconnu peut se retrouver figé dans sa quête et ne plus oser avancer. La validation valorise les apprenants dans leur autonomie d'apprentissage, ce qui à notre avis devrait être l'un des objectifs majeurs en éducation. Si

nous outillons nos apprenants dans leur autonomie, et à y prendre plaisir, nous leur ouvrons des portes infinies pour continuer d'apprendre toute leur vie, à un rythme qui leur est propre. Nous avons déjà établi que l'apprentissage ne survient qu'avec soi, l'accompagnement est donc une façon pour l'élève de valider ses questionnements ainsi que son cheminement avec l'autre pour mieux revenir vers soi, son développement et son plaisir

Accompagner, c'est donc aussi coopérer dans un objectif commun. C'est guider un autre dans sa conduite en réfléchissant collectivement au plan d'ensemble, aux décisions à prendre, aux étapes à venir et aux effets possibles de ses actions. C'est être disponible. C'est mettre en place les ressources nécessaires à l'autre pour s'épanouir en situation d'apprentissage. C'est se rejoindre et se joindre, chacun à son rythme (Paul, 2009, 2010, 2022). Un apprenant qui ne craint pas le jugement va se sentir en confiance pour tenter de nouvelles choses sans avoir peur de se tromper. (Masciotra, 2008) La perception du visage est perçue intensément puisqu'il s'agit de l'une des premières choses que nous voyons et interprétons à la naissance. Il s'agit pour le cerveau (hémisphère droit) d'une forme globale. Nous reconnaissons également des marqueurs culturel et émotionnel dans le non-verbal et la posture des gens que nous côtoyons. On dit souvent que le rire est contagieux, pourrait-il en être autant du plaisir ?

CONCLUSION

ENTRER EN EMPATHIE ACTIVE

*C'est pourquoi, pour offrir le plaisir d'apprendre,
il faut prendre du plaisir à prendre.
Philippe Meirieu*

Cette étude s'appuie sur les sciences cognitives énaactives, de façon à y trouver des éléments probants pour l'enseignant qui, selon le MEQ, doit développer cette compétence : *soutenir le plaisir d'apprendre* ». Nous pouvons en conclure que la notion de plaisir, qui plus est celle d'apprendre, est personnelle et propre à chacun, que le plaisir provient de l'intériorité et de la singularité de chaque apprenant. Tout enseignant et ici l'artiste pédagogue ne peut susciter du plaisir, il peut tout au plus mettre en place les conditions qui soutiennent le plaisir chez l'apprenant. Et malgré tout il est fort possible que le plaisir ne soit pas toujours au rendez-vous. Un facteur toutefois incontournable de cette mise en condition pour soutenir le plaisir d'apprendre chez les apprenants est la qualité relationnelle, la relation empathique entre l'enseignant et les apprenants, et les apprenants entre eux dans le contexte de la classe (Morais 2024).

L'enseignant des arts, l'artiste-pédagogue et aussi tout autre enseignant de toute discipline, se retrouve dans une posture de guidance ou d'accompagnement, c'est son rôle de créer une ambiance propice et agréable à l'apprentissage. Établir un lien de confiance avec ses apprenants, être à leur écoute, les encourager à s'exprimer et ne pas craindre de commettre des erreurs ou de se tromper permet aux apprenants de développer une meilleure estime de soi et d'être plus disposés à apprendre sans avoir de pression sur les épaules. Une posture empathique et ouverte permet à l'enseignant de mieux stimuler ses élèves, de les faire rebondir, réfléchir et développer une pensée critique. Cela n'est possible qu'en donnant de l'importance à ses apprenants, en les voyant comme des êtres uniques et à cibler les besoins de chacun afin d'y répondre de son mieux (Schelle, 2016 ; Patrice Aime, 2016 ; Morais, Baillargeon et Lapointe 2022).

Une relation empathique génère un cercle vertueux : l'enfant se sent compris, il est motivé, sa réussite scolaire augmente et l'enseignant se sent compétent. Une des spécificités des sciences cognitives énelles est d'accorder l'importance qu'occupe l'apprentissage par mimétisme. Le cerveau se forme aussi par mimétisme, objective par mimétisme, mais de manière passive, les neurones miroirs se forment à l'empathie. L'interprétation de ces données est donc que le système miroir des émotions permet de simuler l'état émotionnel d'autrui dans notre cerveau et donc de mieux identifier les émotions éprouvées par les individus de notre entourage. (Toscani, 2017, 2013, 2011). Le mimétisme intervient dans toutes sortes d'apprentissages, on peut donc se demander si on peut transmettre ou partager le plaisir grâce aux neurones miroirs. En tant qu'enseignante d'avoir moi-même du plaisir à enseigner augmente les probabilités que mes élèves éprouvent également du plaisir. Cette idée est renforcée, par le fait, que notre cerveau a une dimension sociale (Alvarez, 2015). Les échanges et le partage sont essentiels à l'apprentissage, on peut donc tenter de favoriser une approche avec un séminaire de lecture ou encore, la pédagogie de la découverte en élaborant et en testant des hypothèses par exemple. L'implication des cellules miroir et de l'apprentissage par mimétisme (Dehaene, 2001, 2012) nous amène à conclure que l'attitude de chacun peut avoir un impact dans ce genre de contexte d'apprentissage, où la dimension sociale occupe une part importante.

Nous comprenons que l'humain se forme et se transforme en relation avec soi, l'autre et le monde. Plus ce qui nous entoure est compatible avec nos valeurs et notre vision du monde, plus il est facile de le comprendre, de l'intégrer et de se l'approprier. Ces informations sont significatives pour une pédagogie artistique et toute autre pédagogie qui s'appuie sur une approche énelle : faire preuve d'empathie. Nous pouvons donc conclure avec la même détermination que celle de Philippe Merieu qui nous a accompagnée tout on long de cette recherche : *l'empathie active combinée à la confiance en éducabilité de l'apprenant, la conscience et la connaissance de nos apprenants et apprenantes nous permettra d'éveiller ainsi que de soutenir le plaisir d'apprendre.*

BIBLIOGRAPHIE

Académie française. (2021). *Plaisir*. Dans *Le Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.).

Aden, J. (2016). « Créer, innover par le théâtre dans une pédagogie éactive. » In *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Ed. de Boeck. pp.107-118.

Aden, J. (2017). *Langues et langage dans un paradigme éactif. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1).

Albrecht, F. (2016). Schopenhauer : ce que le désir nous veut. Dans M. Lévy *Le désir... Et ses embrouilles* (p. 55-70). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.levy.2016.01.0055>.

Álvarez, A. C. (2015). *Neuroeducación: El cerebro y la educación*. Ediciones B.

Anadón, M. & Guillemette, F. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? Recherches Qualitatives, Hors-série*(5), 26-37.

Ansari, D. & Coch, D. (2006) Bridges Over Troubled Waters: Education and cognitive neuroscience, *Trends in Cognitive Sciences*, 10:4, pp. 146–151.

Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational philosophy and theory*, 43(1), 37-42.

Ansari, D., De Smedt, B. & Grabner, R.H. (2012). Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. *Neuroethics* 5, 105–117 <https://doi.org/10.1007/s12152-011-9119-3>

Bembenutty, H., & White, M. C. (2013). *Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. Learning and Individual Differences*, 24, 83–88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>

Berthoz, A. (2004). *Physiologie du changement de point de vue* . In: A. Berthoz & G. Jorland (éds), *L'Empathie*. Paris: Odile Jacob, pp. 251-275.

Berthoz, A.(2010a). *Physiologie de la perception et de l'action*. In: L'annuaire du Collège de France [En ligne], 109 | 2010, mis en ligne le 24 juin 2010, consulté le 14 janvier 2020. En ligne : <http://journals.openedition.org/annuaire-cdf/358> ; DOI : 10.4000/annuaire-cdf.358

Berthoz, A. (2010b). *La simplicité*. Odile Jacob.

Bienaise, J. (2016). *Regard croisé sur l'interprétation en danse contemporaine et l'interprétation en recherche qualitative*. *Recherches qualitatives*, 35(2), 101–122. <https://doi.org/10.7202/1084383ar>

Bitbol, M. (2006). *Une science de la conscience équitable. L'actualité de la phénoménologie de Francisco Varela*. *Intellectica*, 43(1), 135-157

Boissonneault, C. & Vinit, F. (2016). *Entre récits et résultats : la voie de l'écriture pour maintenir le dialogue ouvert*. *Recherches qualitatives*, 35(2), 7–22. <https://doi.org/10.7202/1084378ar>

Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. In : *Revue Sociétés* 2003/2 (n°80).pp.99-101. En <https://www.cairn.info/revue-societes-2003-2-page-99.htm>

Brédif, I., & Missire, R. (2024). *Énacter des significations : le cas de l'interprétation contextuelle de pseudo-mots*. *Cahiers de sémiotique des cultures*, 1(1), 87–104.

Bressoux, P. (2012). 13. *L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves*. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>.

Bucheton, D. (2016). *Les postures enseignantes*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_p_ratique_

Capron Puozzo, I. (2016). *Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie*. In : *Revue française de pédagogie*, 1974, p.5-12. En ligne <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-5.htm>. Bottineau, D. (2013). *Pour une approche enactive de la parole dans les langues*. *Langages*, 192(4), 11-27. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0011>.

Campbell, S. R. (2011). *Educational neuroscience: Motivations, methodologies, and implications*. In K. E. Patten & S. R. Campbell (Eds.), *Educational neuroscience* (pp. 7–17). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444345831.ch2>

Chaîné, F. (1994). *Espace de jeu ou espace d'enseignement?* *L'Annuaire théâtral*, (16), 55–66. <https://doi.org/10.7202/041211ar>

Chaîné, F. (2018). *Devenir artiste-pédagogue en art dramatique*. Dans C. Lepage, C. Marceau, N. Wendell (dir.), *Théâtre-éducation : pluralité des trajectoires*. GRET-UQAM (6-16).

Chaîné, F. (2022). *L'artiste pédagogue, fin équilibriste entre sa pratique pédagogique et sa pratique artistique. Colloque Créagir : Être, se situer, devenir artiste pédagogue*, UQAC.

Chaîné, F. (à paraître 2024). *L'artiste pédagogue, un praticien réflexif émancipé. Dans S. Morais (dir.) Artistes et pédagogues: des voies nouvelles pour l'éducation artistique*. Presses de l'Université Laval.

Chevallier-Gaté, C. (2014). *La place des émotions dans l'apprentissage*. Paris: Educatio.

Chioussse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes : État des lieux et recommandations*. HAL. <https://hal.science/hal-00133764>

Cizeron, M. (2010) *Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*. Presses de l'université Blaise Pascal, pp.257-268.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. Apprendre autrement aujourd'hui, 10

Clot, Y., & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement: apport à la compréhension des TMS. *Activités*, 2(2-2).

Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier: problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, (23-24), 109-138.

Colombetti, G. (2010). *Enaction, émotion et conscience corporelle*. Dans N. Depraz (Dir.), *Phénoménologie et sciences cognitives* (pp. 143-160). Vrin.

Courtial, J.-P. (2009). Connaissance et conscience par couplage biocognitif. *Bulletin de psychologie*, Numéro 500(2), 149-159. <https://doi.org/10.3917/bupsy.500.0149>.

Cyrulnik, B. (intervenant) & Trocmé-Fabre, H. (interviewer/réalisateur) (1994, 1 janvier). *Né pour découvrir avec Boris Cyrulnik* [Épisode de l'émission Né pour apprendre]. CERIMES. Canal-U. <https://doi.org/10.60527/m56b-za29>

Desbois, S. (2013). *La Structure des révolutions scientifiques*, de Thomas Kuhn. Dans T. Lepeltier *Histoire et philosophie des sciences* (p. 163-163). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.lepel.2013.01.0163>.

Dehaene, S., (2001). *The Cognitive Neuroscience of Consciousness*. MIT Press.

Dehaene, S. (2012). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.

Del Rey, A. (2013). 8. Transmettre a-t-il encore un sens ? À l'école des compétences : De l'éducation à la fabrique de l'élève performant (p. 219-243). La Découverte. <https://shs.cairn.info/a-l-ecole-des-competences--9782707175410-page-219?lang=fr>.

Delmas, C. (1976). *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde* [Compte rendu de l'ouvrage de J. Thomas]. *Revue française de pédagogie*, (351), 158-159. PUF

Depraz N., Varela F.J. & Vermersch P. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Etudes phénoménologiques*, 15, 165-184.

Depraz, N. (2001). *La conscience. Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives* Paris FR : Armand Collin.

Depraz, N. (2006) *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. France : Armand Collin.

Depraz, N., Varela F.J., Vermersch P. (2011) *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zetabooks.

Dewey, J. (1938). *Experience and. Education*, 6

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, FR : Armand Collin

Dewey, J (1987). *Art as Experience. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10: 1934*, Edited by Jo Ann Boydston Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Eberlin, D. (2020) *À chacun sa façon d'être et d'apprendre – Se connaître – S'aimer – S'épanouir*. France, Éditions Chronique sociale.

Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues, In : *Recherches & éducations* .HS | 2018. En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>

Espinosa G. (2001), *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*, Thèse de doctorat inédite, Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.

Espinosa, G. (2003) *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris, PUF.

Espinosa, G. (2014), *Relation pédagogique, expérience scolaire et apprentissages des élèves*, Conférence invitée présentée au 39^e congrès annuel de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissages (AQETA), Montréal, Québec, 27 et 28 mars

Espinosa, G. (2016) *Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie*, Recherches en éducation. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6663> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6663>

Essiyedali, A. (2017). *Gestion des apprentissages et empathie de l'enseignant : Quel impact sur l'implication des élèves et leur rapport au savoir ? IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 7(2, Ver. III), 90–95.

Fabre, M., (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Ed. J. VRIN.

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational research*, 50(2), 123-133.

Gérard, J. F., Maublanc, M. L. (2024). « Énaction et dérive phylogénétique des êtres vivants ». Dans *Cahiers de sémiotique des cultures : Sciences, épistémologie, arts - Perspectives de l'énaction* (2024 - 1, n° 1)

Gosselin, P., 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>]

Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences pour la profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/devenir-enseignant/referentiel-competes-profession-enseignante.pdf>

Hagège, H. (2017). *Le plaisir d'apprendre : une approche neuroéducative et énaïve du mouvement et de l'apprentissage*. Neuroéducation

Hyman, J. (2008). *Art and neuroscience. Interdisciplines. Art and Cognition Project*.

Howard-Jones, P. A. (2011). A multiperspective approach to neuroeducational research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 24-30.

Huang, M. (2009). The neuroscience of art. *Stanford Journal of Neuroscience*, 2(1), 24-26.

Ibekwe-Sanjuan, F., & Fabrice, P. A. P. Y. (2012). *La science de l'information: origines, théories et paradigmes*. Hermès science.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational philosophy and theory*, 43(1), 98-103.

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. A. (2007). Making sense in participation: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485-507.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.

Jorland, G., Thirioux, B. (2008). Note sur l'origine de l'empathie. In : *Revue de métaphysique et de morale*, n°2/2008.

Jorro, A. (2006) L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM.

Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Fayard.

Konopka, L. M. (2014). *Where art meets neuroscience: A new horizon of art therapy*. *Croatian Medical Journal*, 55(1), 73–74.

Larousse. (2021). Créatif, créative. Dans Larousse en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/créatif>

Lebelle, M. (2009). Enaction. *Espace naturel*, 26(10).

Le Moigne J.L., (1995), *Les Epistémologies constructivistes*, 1ère édit. ; 2007, 2nde édit. ; Paris, Que Sais-Je ?

Martel, R. (2014). Enseigner et apprendre : de Pythagore à Filliou, et après ! *Inter*, (116), 14–18.

Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2008). *Énaction : Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2008.01>

Masciotra, D.(2009) Développer un agir compétent. Dde boeck supérieur.

Masson, S. (2012). *Neuroéducation : Mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner*. *Neuroéducation*, 1(1), 3–4. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.3>

Maturana, H. R. & Varela, F. J., (1994). L'arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine. Paris : Addison-Wesley. Titre original : *The Tree of Knowledge : The Biological Roots of Human Understanding*. New Science Library, 1987.

Meirieu, P. (1999). *Un nouvel art d'apprendre ?*.
[http://probo.free.fr/textes_amis/art_apprendre_meirieu.htm].

Meirieu, P. (2014). *MANIFESTE ! Le plaisir d'apprendre*. France, Éditions Autrement

Meirieu, P. (2018) *La riposte – Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. France, Éditions Autrement.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Ministère de l'Éducation. (2020). « Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante » Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020.
[https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024].

Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec* (Édition mise à jour)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, (2004). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2007). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.

Morais S., Baillargeon, P., Lapointe A., (2024). *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 apprentissage* (Paris, automne 2019). Paris, FR : Éditions Le Manuscrit

Morais, S., (2013). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*. Inédit Thèse.fr

Morais S., (2016). « *Expérience du corps et création artistique*. » Dans Christine Delory-Momberger (dir.), *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*. Ères, L'Harmattan.

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

Paul, M. (2010). L'accompagnement : un enjeu sociopolitique pour les territoires et les politiques éducatives ?. *Cahiers de l'action*, 30, 25-33. <https://doi.org/10.3917/cact.030.0025>

Paul, M. (2022). Accompagnement à la problématisation des situations professionnelles et approche expérientielle. *Phronesis*, 11(3), 37–55.
<https://doi.org/10.7202/1088338ar>

Perez, D. (2017). *Les sept principes fondamentaux validés par les neurosciences vus par les arts plastiques*. Blog Art.
<https://perezartsplastiques.com/2017/04/08/les-sept-principes-fondamentaux-valides-par-les-neurosciences-vus-par-les-arts-plastiques/>

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43(1), 85-92. <https://doi.org/10.3406/intel.2006.1333>

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, J, Ed. Denoël/Gonthier.

Quenette, P.Y. (2024) « Apports de l'énaction en écologie de la restauration. Le cas de l'ours brun dans les Pyrénées ». Dans *Cahiers de sémiotique des cultures : Sciences, épistémologie, arts - Perspectives de l'énaction* (2024 - 1, n° 1)

Rinaldi (2023) https://www.scienceshumaines.com/la-cognition-incarnee-ou-quand-la-pensee-vient-du-corps_fr_46232.html

Schelle, C. (2016). La «didactique herméneutique»: une proposition allemande illustrée à partir de séquences de cours. *Recherches en didactiques*, 22(2), 127-143.

Schmitt, D. (2018). L'énaction, un cadre épistémologique fécond pour la recherche en SIC. *Les Cahiers du numérique*, 14, 93-112.
<https://www.cairn.info/revue--2018-2-page-93.htm>.

Schön, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge university press.

Servais, V. (2024). *La communication entre humains et animaux: enjeux contemporains*.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.

Thirioux, B., (2011). Perception et aperception dans l'empathie : une critique des neurones miroirs, in Les paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales ,sous la direction de Patricia Attigui et Alexis Cukier, Paris : Editions du CNRS, p. 76-92.

Thirioux, B., Berthoz, A. (2010) Phenomenology and Physiology of Empathy and Sympathy : how intersubjectivity is the correlate of objectivity. In Teaching Language and Culture in an era of complexity : interdisciplinary approaches for an interrelated world .(eds.J. Aden,T. Grinshaw, H.Penz. Bruxelles : Peter Lang, Coll.GramR.

Thirioux,B.,Tandonnet, L., Jafari,N., Berthoz, A. (2014a). Disturbances of spontaneous empathic processing relate with the severity of the negative symptoms in patients with schizophrenia : A behavioural pilot-study using virtual reality technology. In : Brain and Cognition (90), p.87-99.

Thomson, E. (2004). Empathie et expérience humaine, Essai de circulation mutuelle entre science cognitive, sagesse contemplative et philosophie phénoménologique. In: Théologiques 12/1-2. p. 39-70. En ligne: <https://www.erudit.org/fr/revues/theologi/2004-v12-n1-2-theologi976/011555ar/>

Toscani, P. (2013) *Les neurosciences au cœur de la classe*. France, Éditions Chronique Sociale.

Toscani, P. (2017a) *Dynamiser les pratiques éducatives avec les neurosciences*. France, Éditions Chronique Sociale.

Toscani, P. (2017b) *Les neurosciences de l'éducation – De la théorie à la pratique dans la classe*. France, Éditions Chronique Sociale.

Trocmé-Fabre, H., (1995). *J'apprends donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Organisation.

Trocmé-Fabre, H., (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Organisation.

Trocmé-Fabre, H., (2013). *Le langage du vivant*. Précurseurs.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. doi:10.7202/012361ar

Varela, F. J., (1989a). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil.

Varela, F. J., (1989b). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine* (trad. V. Alexandre). Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1991 sous le titre *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*)

Varela, F. J., Thomson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.

Varela, F. J. (1996). *Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem*. *Journal of consciousness studies*, 3(4), 330-349.

Varela, F. J., (2017). *Le cercle créateur*. Seuil.

Vermersch, P., (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vermersch, P., (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUQ

Vörös, S., & Bitbol, M. (2017). Enacting enaction: A dialectic between knowing and being. *Constructivist Foundations*, 13(1), 31-40.

ANNEXE I

L'hypothèse de l'énaction, selon laquelle la signification du monde et la construction de soi émergent dans l'action, implique une conception des êtres vivants entendus comme des systèmes autonomes couplés à leur environnement. Leur appréhension du monde est ainsi liée à leur manière d'être au monde, leur équipement neuro-anatomique, leur histoire de vie, et leur inscription contextuelle : interactionnelle, culturelle, écologique, géographique, etc. En considérant la cognition dans le cadre d'un couplage co-constituant entre ce qui est à connaître et ce qui est connu, la théorie de l'énaction suppose ainsi à une conception de la cognition comme système de traitement de l'information. Pour cette double journée dédiée, nous souhaitons mettre en partage un espace-temps de rencontres et d'échanges autour des appropriations que la perspective de l'énaction a pu susciter aussi bien en sciences, en épistémologie, qu'en art.

Organisation scientifique

Sören Frappart
Jean-François Gerard
Marie-Line Maublanc

Sciences, épistémologie, arts :



perspectives de l'énaction

Journée du 8 juin

- | | |
|---|---|
| <p>9h Accueil</p> <p>9h20 Introduction des journées</p> <p>Mondes animaux</p> <p>9h30
<i>Enaction et dérive phylogénétique des êtres vivants</i>
Jean-François Gerard et Marie-Line Maublanc (CEFS, INRAe)</p> <p>10h15
<i>Dimension subjective de l'énaction et dérive ontogénétique : essai d'anthropomorphisme raisonné à propos du chevreuil</i>
Marie-Line Maublanc et Jean-François Gerard (CEFS, INRAe)</p> <p>11h Pause</p> <p>11h15
<i>Mise en place du domaine vital dans un paysage inconnu : le cas de l'ours brun dans les Pyrénées et apports de l'énaction pour la restauration de populations</i>
Pierre-Yves Quenette (DRAS, OFB)</p> <p>12h Discussion</p> <p>12h30 Pause déjeuner</p> | <p>Communication et signification</p> <p>14h
<i>La théorie de l'énaction pour envisager la communication inter-espèces en tant que pratique incarnée et située</i>
Véronique Servais (LASC, ULiège)</p> <p>15h15
<i>Enacter des significations : le cas de l'interprétation contextuelle de pseudo-mots</i>
Iona Brédif (LNPL, UT2) et Régis Missire (LNPL, UT2, Atécopol)</p> <p>16h Pause</p> <p>Didactique</p> <p>16h15
<i>Le paradigme de l'énaction pour penser et renouveler l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Cas de l'enseignement supérieur français</i>
Emilie Lumière et Claire Chaplier (LLA Créatis, UT2 ; Lairdil Lansad, UT3)</p> <p>17h
<i>Des boucles d'apprentissage artistique : vers une pédagogie énative</i>
Sylvie Morais (CRÉAgr, UQAC)</p> <p>17h45 Discussion</p> <p>18h15 Fin de la journée</p> |
|---|---|

Journée du 9 juin

- | | |
|---|--|
| <p>9h Accueil</p> <p>Epistémologie</p> <p>9h15
<i>L'énaction comme concept constitutif de la physique quantique</i>
Michel Bitbol (Archives Husserl, ENS)</p> <p>10h30
<i>La Cosmologie occidentale : grand récit de l'Univers ou miroir de notre rapport au monde ?</i>
Frédéric Boone (IRAP, UT3, Atécopol)</p> <p>11h15 Pause</p> <p>11h30
<i>Faut-il se fier à son intuition ? Où l'on illustre comment l'expérience vécue contribue à certains des choix faits par le/la chercheur.e</i>
Sören Frappart (CLLE, UT2, Atécopol)</p> <p>12h15 Discussion</p> <p>12h30 Pause déjeuner</p> | <p>Performances artistiques</p> <p>14h
<i>Fonds sonores</i>
Célio Paillard (LESA, AMU)</p> <p>14h30
<i>Méta-slam</i>
Jérôme Cabot (LLA Créatis, UT2)</p> <p>Table ronde</p> <p>15h Précurseurs et résonances de l'énaction</p> <p>16h Fin des journées</p> <p>Merci à vous !</p> |
|---|--|

Sciences, épistémologie, arts :



perspectives de l'énaction

Carte heuristique :

