

Une présence partagée lors d'une énonciation *corps-et-graphique* d'une sculpture de Bernard Pagès

André SCHERB

CREAD – MSHB

ESPE de Bretagne, UBO

Sophie LECOMTE

Domaine de Kerguéhennec – MSHB

Conseil Départemental Morbihan

Introduction

La notion de « rencontre avec l'œuvre » au sein des parcours d'éducation artistique et culturelle nécessite un dialogue entre le médiateur et l'enseignant autour de trois piliers : *fréquenter* (éprouver), *pratiquer* (faire) et *s'approprier* (réfléchir), (MEN, 2013/2016).

Notre étude aborde la dimension sensible de la rencontre en interrogeant particulièrement la *présence corporelle* face à l'œuvre. La qualité de la rencontre artistique tiendrait à la simultanéité d'une *exceptionnelle présence* du spectateur et de l'œuvre (Ardouin, 1997 : 54-55). Le philosophe H.U. Gumbrecht fait également l'éloge de la présence en orientant l'attention vers les phénomènes qui affectent le corps et les sens plutôt que sur l'exclusive interprétation de l'œuvre (2010 : 34). De même, le théoricien de l'art contemporain Marc Le Bot affirme que la fonction de l'art n'est pas de provoquer du sens, mais de la *présence*. Présence qu'il définit comme l'affrontement à l'altérité¹, à ce qui est pour la conscience infini, irréductible, inconcevable (1986 : 12).

La recherche didactique sur la *réception des œuvres* plastiques et littéraires est marquée par un changement de paradigme privilégiant au discours analytique centré sur l'œuvre elle-même, la relation intime qui se noue dans la rencontre entre l'œuvre et le sujet (Rannou, & Rouxel, 2012). En 2016, avec l'apparition de l'expression *pédagogie du sensible*², pour la première fois les programmes d'enseignement reconnaissent une appréhension sensible de l'œuvre, complémentaire d'une appréhension intelligible, visant à réconcilier le sensé et le sensible (Archat, Chabanne, Claude, 2013)³.

¹ L'altérité pour Marc Le Bot c'est « le sexe, la mort, le fait qu'en dehors de moi il y a quelque chose qui existe et qui est pour ma conscience infini, irréductible, inconcevable » (1986 :12). La présence est ainsi une tension entre *l'ego* et *l'alter*, entre soi et l'altérité.

² Dans : Les enseignements et l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité : « Questionnant l'émotion, le pédagogue de l'art accorde ainsi une place déterminante au sensible pour pouvoir faire acquérir des compétences et construire des connaissances » (MEN, éducol 2016).

³ Rencontre-débat à Paris en 2013 : Rencontre avec l'œuvre : réconcilier le sensé et le sensible.

Quelle médiation développe une *présence à l'œuvre* pour une véritable rencontre sensible ? Quels apprentissages pour le spectateur et quelle formation pour le futur enseignant ?

I. Contexte de l'étude

La communication s'empare de la notion de « présence corporelle en art » en relation à l'œuvre d'art dans le cadre du groupe de recherche transdisciplinaire ACorE (Arts, corps & éducation) labellisé par la MSHB⁴. L'étude résulte d'une coopération entre des médiatrices et un chercheur et explore un dispositif de médiation des œuvres qui sollicite une participation corporelle avant tout échange verbal et apport documenté.

La séquence étudiée est extraite d'une formation proposée aux étudiants en Master MEEF⁵ 1^{ère} année de l'ESPE⁶ de Bretagne. Une journée d'immersion culturelle a eu lieu en tout début d'année 2017 au Domaine de Kerguéhennec, Centre d'art et parc de sculptures⁷. Elle vise à la fois une formation disciplinaire par le contact direct avec les œuvres et une formation au partenariat à travers l'analyse réflexive de diverses modalités de médiation⁸. Une centaine d'étudiants expérimentent des médiations différentes.

II. Questions de recherche : dispositif de médiation corps-et-graphique

En quoi un dispositif de médiation proposé aux étudiants-spectateurs augmente-t-elle la *présence à l'œuvre* ? En quoi une *énonciation*⁹ de la sculpture sans mot, mais par un acte de création par le corps permet-elle une rencontre *sensible* avec l'œuvre et transforme-t-elle l'activité des étudiants futurs enseignants ?

III. Cadre de réflexion théorique

Le phénomène de perception en jeu dans la rencontre avec une œuvre est considéré avec l'éclairage de *l'énaction*, théorie de la cognition incarnée développée dans *L'inscription*

⁴ MSHB, Maison des Sciences de l'Homme de Bretagne.

⁵ MEEF, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, de la Formation. La formation s'inscrit dans le cadre de l'unité d'enseignement « Apports disciplinaires et didactiques en arts plastiques »

⁶ ESPE, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation en 2017.

⁷ Département du Morbihan.

⁸ A la suite de la journée, les étudiants produisent un écrit d'analyse à propos d'une des œuvres rencontrées et de réflexion sur un des dispositifs de médiation vécus.

⁹ *Énonciation* est employé ici au sens donné par la linguistique, que retient le sociologue Jean-Pierre Esquenazi pour proposer une définition de l'œuvre d'art comme un processus symbolique (2007).

corporelle de l'esprit par Francisco Varela, qui montre que « 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 : 35). Plutôt qu'une extraction d'informations d'un monde qui nous est indépendant, « la perception résulte d'un couplage structurel avec le monde », un *couplage entre perception et action* (*Ibid.* : 280). De ce fait, l'expérience de l'œuvre ne peut être considérée comme passive et identique pour tous. Elle est le résultat de ce que chacun fait émerger comme *micromonde* en fonction du contexte et de l'histoire de ses propres couplages sensori-moteur avec l'environnement, sachant que les micromondes individuels sont partageables car produits par des structures neurosensorielles communes. En résumé, selon Varela, « tout ce que nous percevons, pensons, imaginons est *biographique* ¹⁰ ».

Le *couplage* avec une œuvre lors de l'expérience esthétique est de la même qualité que celui de l'expérience ordinaire, comme John Dewey l'affirme dans *Art as Experience*. Ce dernier valorise l'attitude active du spectateur créant sa propre expérience de l'œuvre par un *acte de récréation* : « L'artiste a sélectionné, simplifié, clarifié, abrégé et condensé, en fonction de son intérêt. Le regardeur doit accomplir ces [mêmes] opérations en fonction de ses points de vue et de son intérêt » (1931-34/1980 : 54) ».

Une approche sociologique de l'art permet de considérer l'œuvre comme *processus symbolique* résultant d'une *énonciation* (production), d'une *déclaration* de l'artiste (affirmation comme œuvre) et d'une *interprétation*. L'œuvre appartient à ses publics formant chacun une *communauté d'interprétation*¹¹.

L'expérience de l'œuvre d'art contemporain ne relève pas de l'évidence mais de *l'énigme* et par conséquent nécessite une démarche d'enquête (Morizot & Zhong Mengual, 2018 : 12). La relation entre le spectateur et l'œuvre peut être une *fausse rencontre* lorsque la réception vient combler ses besoins identifiés et préformés en confirmant ses manières d'être (*Ibid.* : 75-76), une *non-rencontre*, quand l'œuvre refuse de produire des stimuli tant affectifs qu'esthétiques ou sémantiques, ou encore une *rencontre individuante* « quand les œuvres viennent structurer chez le "lecteur" de nouvelles manières de voir, de sentir, de juger et d'agir, capables de formuler de nouveaux problèmes » (*Ibid.* : 78). Cette dernière conception visée par

¹⁰ Extrait de Trocmé-Fabre, H. (1992-1995). *Né pour apprendre*. Vidéogrammes, Fontenay Saint-Cloud : ENS.

¹¹ Esquenazi, 2007 : 87 & 49.

l'éducation artistique met en défaut la *notion d'individu* comme une entité fixe et stable, autour de laquelle les esthétiques occidentales se sont constituées et lui préfère, à partir de la philosophie de Gilbert Simondon, la notion de *processus d'individuation* qui fait de la *transformation* le nouveau critère de l'individualité (*Ibid.* : 81-84). La rencontre est possible précisément à partir de ce qui n'est pas encore individué en chacun, ce qui est *métastable*.

IV. Présentation du dispositif de médiation de l'œuvre de Pagès



Torse I, 2005, tube carré peint, bois d'amandier calciné, 2,1 x 6,2 x 4,1 m

Torses II, 2006, tube carré peint, bois de pin calciné 2,7 x 5,7 x 3,5 m

Les étudiants sont mis en situation active de questionner la perception des œuvres et de l'espace d'exposition par le moyen du dessin et par une expérimentation corporelle nommée *corps-et-graphique* : elle relève de l'écriture du corps dans l'espace (chorégraphie) et a recourt au mouvement dansé, tout en restant dans le champ des arts plastiques que le terme de « graphie » convoque.

L'œuvre à découvrir est une installation de deux sculptures *Torse I* et *Torse II* de Bernard Pagès. Elle est constituée de deux lignes accidentées et imbriquées, composées par assemblage de bois calcinés noir et de poutrelles d'acier peintes en jaune. Tordues, sinueuses, leurs lignes se développent de façon monumentale, si bien que pour les percevoir les visiteurs doivent se déplacer, passer dessus, dessous, prendre du recul. L'appréhension est littéralement une préhension : la qualité de relation à l'œuvre est haptique¹². Une séquence de 35 minutes est rythmée selon les phases suivantes incluant à la fin de chacune d'elles des échanges oraux :

- Une première déambulation dans l'exposition suivie d'une phase de *dessin selon un point de vue*, que chacun choisit sans savoir encore qu'il va dessiner,
- Une seconde déambulation suivie de trois phases impliquant le corps, en deux groupes (les acteurs et les spectateurs) :
 - Corps-et-graphique 1 : « Dessinez » avec le bout du nez, variez les qualité de dessin
 - Corps-et-graphique 2 : Choisissez une partie du corps pour « dessiner »
 - Corps-et-graphique 3 : « Dessinez » avec l'épaisseur du corps
- Une phase de *dessin les yeux fermés sans lever le crayon*, suivie de derniers échanges oraux.

¹² Étymologiquement, haptique provient du grec *aptikos* : capable de toucher. Ce terme est utilisé par Gilles Deleuze à propos de la peinture de Francis Bacon et de la perception tactile qu'elle procure par le regard. Il évoque le toucher non pas statique et cutané, mais en mouvement, c'est-à-dire les perceptions tactiles et kinesthésiques.

V. Méthodologie d'analyse et de recherche

Les données recueillies proviennent d'enregistrements vidéo du dispositif corps-et-graphiques 3 et de la *description minutieuse* à une échelle microscopique des propositions de trois étudiantes Enora¹³, Anne et Gwénola (Tiberghien, 2015 : 53-78). Elles sont complétées selon une approche micro-phénoménologique par six *entretiens d'explicitation* semi-directifs individuels destinés à décrire l'action vécue au cours de la séquence de médiation étudiée (Vermersch, 1994/2011).

Il s'agit de mettre au jour l'aperception de la situation, c'est-à-dire l'acte mental par lequel le sujet prend connaissance du contenu de ses représentations (images visuelles, auditives, kinesthésiques), de ses dialogues internes et actes mentaux¹⁴. L'entretien est une forme d'introspection rétrospective guidée qui consiste à aider l'interviewé à évoquer mentalement la situation de référence et à « laisser revenir » plutôt qu'« aller chercher » l'information¹⁵. L'analyse qualitative qui en est faite vise à recueillir la relation de l'étudiant à l'œuvre et son fonctionnement mental pendant le vécu de l'expérience de médiation.

La méthode adoptée pour croiser l'ensemble des données s'autorise à mettre en relation des informations de registres théoriques différents, s'adossant au paradigme de la pensée complexe, *une pensée qui relie* par opposition au mode de penser traditionnel qui découpe et compartimente les champs de connaissances en disciplines (Morin, 1991 : 283-296).

VI. Première description de la situation *corps-et-graphie 3*

L'analyse se focalise sur la proposition corporelle faite aux étudiantes déclenchées par l'incitation corps-et-graphie 3¹⁶ : Cette fois-ci, ce n'est pas votre corps qui va laisser une trace comme un sillage dans l'air / c'est à l'intérieur de votre corps que la sculpture doit se dessiner / elle commence à un endroit et elle va dans un autre // vous pouvez vous servir du réseau des

¹³ Les prénoms cités dans le texte ne sont pas ceux des étudiantes.

¹⁴ (Vermersch, 1994/2011).

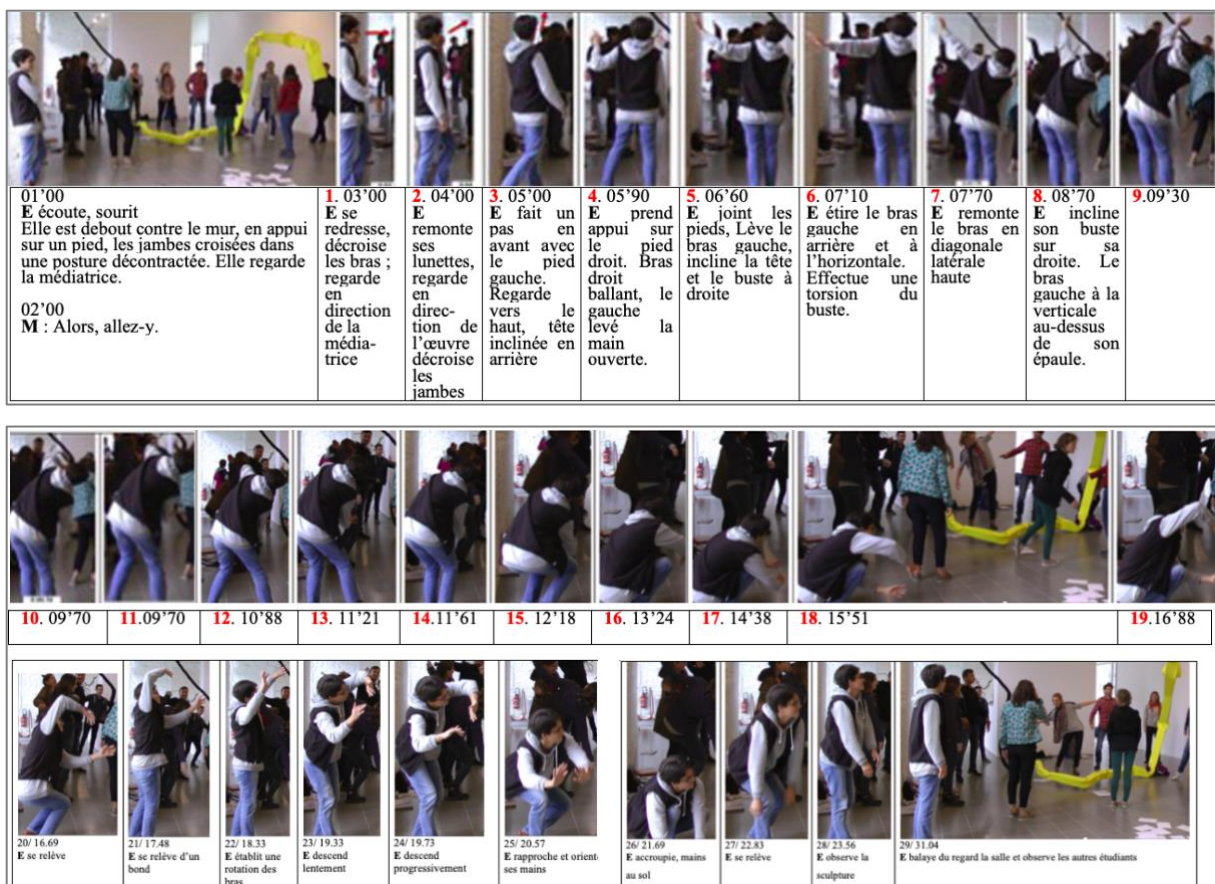
¹⁵ (Vermersch, 2012). « Le sujet se constitue sans cesse involontairement une mémoire passive, mémoire autobiographique dont une grande partie est, pour lui, pré-réfléchie, c'est-à-dire que le sujet ne sait pas qu'il dispose de ces informations, elles ne sont pas réflexivement conscientes pour lui » (Vermersch, 2008, *Expliciter* n°77).

¹⁶ Avec la proposition *corps-et-graphie 2*, les étudiants ont choisi une partie du corps (coude, genoux, bassin, oreille, menton, etc.) comme « outil scripteur » de leur « dessin » dans l'espace. Ils restent à la même place avant de réaliser la troisième proposition. Un bref échange permet de nommer les parties du corps identifiées par ceux qui regardent. Nous établissons une différence entre la consigne 2 et l'incitation 3 en relation avec les définitions de la didactique des arts plastiques (Gaillot, 1997/2012).

veines / de l'épaisseur des muscles / de la peau / de l'assemblage des os / des organes.

a. Proposition 1 : Enora

Une série de photogrammes isole les postures successives d'Enora comme le ferait une chronophotographie et permet l'observation du déroulé de son action et sa description microscopique.



Première analyse fonctionnelle et expressive du déroulé des postures d'Enora :

De **1** à **3** : Enora se *dispose* à agir, elle se redresse, décroise les bras puis les jambes, remonte ses lunettes, fait un pas en avant, regarde la médiatrice, regarde la sculpture en direction de son point culminant (visible par le déplacement de l'inclinaison de sa tête).

4 : Enora s'arrête, se *positionne*, les deux pieds écartés, avec un appui sur le droit, commence à lever la main gauche

5 à **28** : Enora *réalise*, en relation avec la sculpture, un ensemble de postures et de gestes mobilisant tout le corps où inclinaison et torsion du buste, appuis, positionnement des bras et jeux de mains, regard forment une *corps-et-graphie* souple et homogène.

29 : Enora revient à une position neutre et regarde les autres étudiants encore en action.

Relecture du mouvement dans son déroulement avec les indicateurs Laban :

- **Indicateurs spatiaux et de poids** : Enora est positionnée à quelques mètres de distance

de l'œuvre, un point de vue de recul qui lui permet un regard d'ensemble sur la sculpture. En mouvement sur place, ses appuis sont souples et mobiles (ses talons se soulèvent, la pression est différemment répartie). Les jeux d'appui permettent des torsions importantes qui inscrivent le mouvement entre le plan frontale et sagittal du corps en écho à la tridimensionnalité de l'œuvre.

- **Indicateurs temporels et de flux** : c'est dans la durée et le rythme que se lisent la fluidité et l'homogénéité du mouvement. Il se déroule de façon continue en passant d'une posture haute à une posture basse et vice versa, donnant l'idée d'une ondulation.

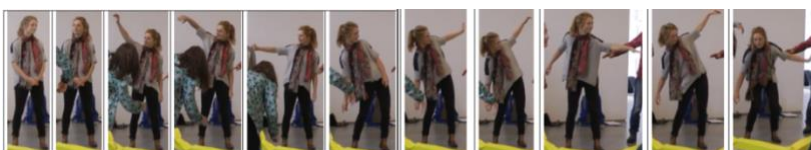


- **Analyse des jeux de main** : ils confirment une précision dans la saisie des variations de l'épaisseur de la poutrelle jaune et de ses déformations. Dans le tracé que laissent les mains dans l'air, comme un sillage, on lit un dessin de l'œuvre prenant en compte les pliures, les changements de direction et s'apparentant à un dessin d'observation comme un « calque » ou un « relevé » de la sculpture.

- **Analyse du regard** : le regard est en mouvement et met en mouvement. Parti du haut de la branche calcinée effilée, il descend, suit les mouvements de la sculpture au sol, puis remonte dans la poutrelle jaune. Il semble *focalisé* sur l'œuvre : linéaire, il part d'une extrémité pour atteindre l'autre. Néanmoins une attention *délocalisée* paraît aussi nécessaire afin d'anticiper le mouvement et en garantir la fluidité. La manifestation expressive *corps-et-graphique* d'Enora en corrélation avec la ligne de la sculpture schématisée ici révèle une présence forte à l'œuvre.



b. Proposition 2 : Anne





Anne prend le temps de *se disposer* et de *se positionner* : (en 1-2) elle a les mains croisées, elle quitte le regard de la médiatrice et lentement fait une rotation jusqu'à l'autre extrémité de la sculpture sur sa droite. D'une durée de 5.6 secondes, ce moment invisible¹⁷ à première vue est un moment d'ouverture à l'œuvre. Puis elle réalise une énonciation proposant deux interprétations enchaînées : l'une de droite à gauche adhère à la linéarité de l'œuvre, l'autre de gauche à droite aux pliures et aux changements de direction. Son attention dans le premier temps *focalisée* sur la ligne semble plutôt *panoramique* dans un second temps. Elle déborde le visuel et pour une approche multi-sensorielle : le lien du regard à la sculpture est visible, mais il n'est pas l'unique moteur du mouvement.

Les jeux d'ondulation, de bascule, de rotation, de transfert de poids animent le corps entier avec énergie, accidents, ruptures, continuités, fluidité, accélérations, suspensions qui racontent les caractéristiques sensible de la sculpture, non seulement physiques, apparentes, mais également celles qui sous-tendent sa structure. Les ondulations sont proposées à l'échelle d'une partie du corps comme du corps dans son ensemble, dans un jeu de va et vient, de changement de relation entre la partie et l'ensemble. Sur les images vidéo, Anne semble rester toujours dans le même plan, face à la caméra. Pourtant l'observation détaillée met au jour une profondeur de plan dans des jeux d'extension, de torsion et de rotation largement animés par le centre de gravité mobile (dans le bassin). Le tout en restant très ancrée dans le sol. La sculpture est interprétée à l'intérieur du corps, dans le volume du corps, comme un objet qui circule et joue des articulations (Anne dit dans l'entretien se souvenir qu'elle avait eu une consigne similaire en faisant du théâtre d'improvisation : « vous avez une balle de tennis que vous faites circuler dans votre corps par vos mouvements »). Il y a corrélation des dynamiques partant du centre de gravité du corps (bassin) et du centre de gravité de la sculpture. Le visage souriant et détendu, Anne laisse glisser l'énergie, le poids, reprend de la légèreté dans les

¹⁷ Domenico Masciotra étudie l'agir réel de la personne en contexte réel. Il a déterminé les quatre fonctions interdépendantes présentes dans le savoir agir : se disposer (correspond à l'intelligence émotionnelle, se motiver, s'intéresser, gérer ses émotions, son stress), se situer (questionnement de la relation de soi aux autres et au lieu), se positionner (se placer face à tout problème ou défi, comme l'acteur ou le karatéka), (se) réaliser (effectuer) (Masciotra, 2017 : 1-7).

hauteurs. Les énonciations d'Enora et d'Anne manifestent à la fois une attention à l'œuvre et la création d'un mouvement corporel transposant la matérialité et la structure de l'œuvre.

VII. Deuxième description articulant présence et rencontre sensible

Une présence à l'œuvre est indispensable à une rencontre sensible repérée comme perceptuelle¹⁸ et émotionnelle¹⁹. A contrario, une distraction ou « absence » à la situation proposée semble compromettre la rencontre. La présence à l'œuvre est manifestée par le jeu des regards et des mouvements qui montre une *attention* à l'œuvre ainsi que par la qualité de la *proposition expressive* des étudiants qui en est une énonciation sans mot. La sculpture devient ainsi une « partition » jouée corporellement, qui semble être interprétée par Enora et recomposée par Anne et Gwénola (qui sera mentionnée plus loin).

La présence identifiable sur les vidéos est toujours présence à quelque chose. Elle varie et semble corrélée à la *direction* de l'*attention* visible par la posture de tête et le regard. Avant de commencer, le regard d'Enora se déplace en décrivant un quart de cercle de la médiatrice jusqu'au début de la sculpture. Quant à Anne, elle regarde l'œuvre en tournant lentement la tête sur 180° pendant 6 secondes. Cette phase, invisible sans une observation fine, traduit une préparation à agir et donne une direction à l'action à venir. Pendant ces quelques secondes, l'attention des deux étudiantes s'est déplacée de l'écoute de l'incitation vers l'attention visuelle à l'œuvre, mais aussi à l'environnement, à l'espace et aux autres étudiants. L'attention ne semble pas seulement *focalisée*, mais *panoramique* et *multisensorielle*. L'attitude d'Enora à l'écoute de l'incitation est réceptive (debout, immobile, jambe et bras croisés) et devient active (se redresse, etc.) grâce à l'incitation qui propose une *intention éveillante*²⁰.

¹⁸ L'attention qui se manifeste par les changements de direction du regard relève d'une *attention focalisée* (Schaeffer, 2015 ; Savoie, 2015 ; Depraz, 2017). Une autre forme d'attention existe également, mais peu repérable en raison de la temporalité saccadée de la vision. « La perception visuelle s'organise à la base en une succession de fixations et de saccades, les saccades étant des mouvements de type balistique de l'œil dont nous ne sommes pas réflexivement conscient » (Depraz, 2016 : 324). Elle est appelée *attention distribuée* à propos de l'expérience esthétique par Jean-Marie Schaeffer lorsque le sujet balaie le champ perceptuel sans privilégier aucune zone (2015 : 63-76).

¹⁹ L'accueil enthousiaste et avec le sourire de la proposition est un indicateur émotionnel de présence selon le *référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université* au Québec. Il établit comme « action mobilisatrice impliquée dans la compétence à créer : « être présent à soi, au monde, à l'expérience » (Gosselin *et al.*, 2012).

²⁰ L'intention éveillante (Vermersch, 2011) est à distinguer de l'intention comme projet de l'action. C'est une intention à vide, elle oriente l'action sans donner de réponse. L'intentionnalité se transformera au fur et à mesure par un couplage sensori-moteur avec l'œuvre : son geste est déterminé par l'attention à l'œuvre et son geste détermine son attention à l'œuvre.

Les variations de l'attention²¹ observées, indispensable à la présence permettent de considérer la notion, ni comme un état (être présent) ni comme une qualité pour autrui (avoir de la présence), mais comme un *processus dynamique* en relation avec une intention. Ce constat est renforcé par les études neuroscientifiques (Lachaux, 2011/2103). Pour dépasser le constat d'une attention focalisée ou défocalisée, l'attention est dite *sélective* lorsqu'elle privilégie certaines ²² informations sensorielles et *exécutive* lorsqu'elle sélectionne parmi des processus mentaux. Enfin, l'attention *vigilante* est un équilibre entre hyperfocalisation et dispersion²³ nommé un état de *présence attentive* (Lachaux, 2011/2013 : 26-29).

La présence à l'œuvre se manifeste par la concrétisation de l'appréhension sensible. L'étude microscopique des mouvements et gestes d'Enora montre à la fois la saisie de caractéristiques essentielles de l'œuvre et leur transposition²⁴ dans un langage corporel impossible à réduire à un langage linguistique. Les créations corporelles sont personnelles. Enora par ses déplacements fluides et continus s'accroupit et se relève pour « raconter » le déroulement de la ligne générale de la sculpture et par ses jeux des mains « dit » les détails des contraintes subies par la poutrelle. Anne prend un parti différent, avec un aller-retour, gauche-droite. Elle passe d'une *description* attentive à l'œuvre (aller) à une *expression* par le corps des changements d'état, de forme, de direction de la sculpture. Son imitation est moins celle d'une forme extérieure que de sa formation, c'est-à-dire le processus de transformation de la forme initiale de la poutrelle par pliage et torsion. Une autre expression est celle de Gwenola qui a fait d'abord le choix d'une création « figée » avant de s'arrêter en percevant le groupe en action, de demander confirmation à la médiatrice qui ne l'entend pas, et de se mettre en mouvement. Sa proposition très singulière traduit le départ de la sculpture formée d'un tronc d'arbre ancré dans le sol et révèle les tensions entre équilibre et déséquilibre, stabilité et mouvement, solidité et fragilité.

²¹ L'*attention* détermine notre perception du monde, notre rapport à ce qui nous entoure, mais aussi à nous-même. William James précise : « faire attention à un objet, à une scène ou à un être, c'est le faire exister dans le champ de son expérience sensible, c'est lui donner vie » (cf. Lachaux, 2017 : 10).

²² L'attention *vigilante* est développée par (Depraz, 2014/2016).

²³ Lachaux distingue aussi le *mode automatique* (les actions motrices ou cognitives sont guidées par les habitudes et l'environnement) et le *mode contrôlé* (les actions sont choisies en fonction d'objectifs conscients et volontaires) (Ibid. : 362).

²⁴ Selon la définition du colloque de Montpellier 2008 « De la traduction à la transposition dans les arts et sciences humaines contemporaines ». La transposition permet de passer d'un domaine d'expression à un autre (sculpture/corps). La transposition se doit de modifier *de façon cohérente* tous les éléments d'un ensemble, elle serait *déformatrice* comme la transformation (Tane, 2007).

La complexité de la saisie d'une œuvre justifie le recours à un dispositif qui nécessite une *énonciation intersémiotique* entre corps et sculpture. Cette relation est transdisciplinaire dans la mesure où l'énonciation n'est pas une chorégraphie et n'en cherche pas les codes. De même, le dessin dans d'autres phases est utilisé comme outil de mise au jour de ce qui est perçu et ressenti, dans un état de brouillon, pour une compréhension personnelle et collective. Néanmoins ce dispositif déplace la sémiologie de l'œuvre vers une sémiologie du corps et diffère la verbalisation.

L'entretien d'explicitation est un moyen méthodologique qui permet de se rendre disponible aux informations corporelles, données éparses en soi que le langage tente de reconstituer à partir d'un sens non encore formulé en mots, un *sens ressenti* à la source de nos pensées (Petitmengin, 2007). Les premières données recueillies auprès de 5 étudiants concernent les fugaces, des pensées qui traversent l'esprit. Elles manifestent des doutes liés à la culture et aux habitus : CLE²⁵ : « je ne suis pas très sensible à l'art contemporain ; MAR : je suis dans l'incompréhension de ma réaction / je suis hermétique à l'art contemporain / ... à l'art figé / peut-être que je ne me pose pas assez de questions / ... / Je n'ai pas souvenir d'avoir tellement vu d'art contemporain / je n'ai pas d'expériences antérieures. Des réactions similaires sont partagées par MAX, EMI, ADE, MAT. L'œuvre résiste, les conceptions de l'art et de la sculpture de chacun sont mises à l'épreuve.

La sculpture de Bernard Pagès est présente en mémoire et retrouvée par bribes au cours de l'entretien qui, en sollicitant les données sensorielles de la situation, permet de plus en plus de découvertes. La couleur de l'œuvre n'est pas immédiate : MAX évoque une branche / bois peint / de couleur blanche ou jaune / un peu doré ; MAR des tuyaux entremêlés jaunes ; CLE une œuvre très sombre dans une pièce très claire / puis un jaune brillant. Les remémorations diffèrent selon que l'attention porte principalement sur le bois calciné ou sur les poutrelles métalliques.

Pendant la déambulation qui *a priori* est une activité non verbale, du moins sans échange collectif, des questionnements apparaissent : CLE je pense à la conception en fait/ je me dis qu'effectivement ça demande pas mal de boulot / je me pose une question toute bête/ au final j'ai eu la réponse assez rapidement / elle est en pièces détachées / je me suis dit comment il a fait pour installer tout ça dans un endroit si petit. Sensible et intelligible cohabitent ou alternent.

²⁵ Les entretiens concernent 5 interviewés : CLE, EMI, ADE, MAT, MAX.

Les entretiens confirment une approche sensible faite de perception, d'émotion et d'imaginaire, mais aussi de réflexion²⁶.

VIII. Troisième description et identification du milieu-soi

Nous tentons de situer nos recherches dans le cadre de la TACD²⁷. Le dispositif proposé aux étudiants sollicite leur corps, leurs vécus antérieurs, leurs représentations de l'art en général, de la sculpture contemporaine, de la médiation, c'est-à-dire un déjà-là nommé *contrat*. D'autre part, les étudiants sont placés en immersion dans un lieu avec des œuvres, un ensemble inconnu qui constitue un environnement matériel et symbolique devenant un *milieu d'apprentissage* structurant le problème posé aux étudiants (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011) qui, dans le cas présent, est *l'énigme* de la sculpture qui résiste à son appréhension immédiate. Nous ne développons pas ici la *dialectique contrat-milieu* mais nous nous intéressons plutôt au milieu, cet inconnu qui s'articule au déjà connu du contrat. Et plus particulièrement au *milieu-soi* (Batézat-Batellier & Forest, 2011 ; Loquet, 2017 ; Messina, 2017).

Le milieu-soi est à la fois socialement déterminé et biographiquement construit (Varela, 1993). Les expériences antérieures des étudiants sont révélées lors des entretiens. Décrire la situation en terme de milieu vise à identifier *les éléments épars, non reliés*, sachant que les relier consciemment en un tout organisé et cohérent c'est effectuer un apprentissage (Dewey, 1938). Les éléments épars du milieu-soi proviennent en partie de l'implicite de l'action qui reste opaque à celui qui en est l'auteur. Les caractéristiques de la sculpture données à voir par les énonciations des étudiants ne sont pas toujours conscientisées, ou seulement au moment de l'explicitation. Le milieu-soi pourrait être constitué de ce qu'ils ont *perçu* sensoriellement de l'œuvre (couleur - jaune brillant ou noir calciné - matière, volume, espace, etc.) et du lieu (MAR un tuyau qui partait d'un bout et qui se baladait dans la salle / on pouvait passer par-dessus et en-dessous / qui allait jusqu'à l'autre bout de la salle), ce qu'ils ont *ressenti* (pesanteur / apesanteur, lourdeur / légèreté, stabilité / mouvement) et ce qu'ils ont *imaginé* (les étudiants ont recours à des métaphores : EMI et ADE serpent, CLE long serpent, râteau, paratonnerre, grue). L'imaginaire bascule soit vers le naturel soit vers l'industriel, deux facettes évidente de l'œuvre en tension sémantique. Les termes employés disent certaines problématiques plastiques de

²⁶ Nous partageons par nos constats le concept du sensible-comme-connaissance (Filiod, 2014).

²⁷ Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et al. 2011).

l'œuvre : le rapport à l'espace à l'intérieur duquel elle fait voyager, la relation qu'elle établit avec le spectateur, le rapport entre le vivant et l'inerte dans une relation complexe d'hybridation. Ils montrent également la difficulté à dire par les mots le sensible et les émotions que ce soit au regard de l'œuvre ou des énonciations corporelles. Pourtant ces dernières sont destinées à faire la transition entre le langage plastique et le langage linguistique pour que les données éparses se cristallisent en fonction du processus d'individuation de chacun. Le milieu-soi apparaît comme un mécanisme de construction du langage verbale accessible par deux voies : soit par un *questionnement* sur un plan réflexif, soit par une *disposition à accueillir*²⁸ les données sensorielles et émotionnelles venant du corps sur un plan affectif et intuitif. L'entretien d'explicitation permet, par une introspection guidée, de mieux comprendre le fonctionnement de la *pensée en acte* et l'émergence du sens. Il favorise une métacognition qui met en lien les éléments épars, explicites et implicites, les relie aux connaissances antérieures et aux apports d'informations co-construits. Les étudiants interviewés affirment la valeur formative de l'entretien et mettent en lumière par ailleurs un déficit au cours de la journée de formation de conscientisation des relations entre les découvertes sensibles et l'émergence du sens.

Conclusion

Le dispositif de médiation étudié sollicite un *agir créatif* et ambitionne une meilleure présence et sensibilité à l'œuvre. La phase sur laquelle nous avons zoomée montre une *énonciation* de l'œuvre *sans mot* qui s'effectue par un langage du corps porteur de sens. Elle montre comment s'actualise le potentiel énergétique, symbolique et culturel de l'œuvre par une « création » qui est une *transposition intersémiotique* entre sculpture et mouvement corporel. Par une approche sensible (perceptuelle, affective, cognitive), la formulation verbale collective souhaitée est différée et transformée. Toutefois, elle se révèle outillée par des apports notionnels incarnés révélés lors des entretiens d'explicitation qui aident à retrouver en soi les mécanismes à la source du langage.

Dans la perspective d'une didactique de la réception²⁹, nous montrons l'importance de l'étude des « microgestes » peu visibles qui concerne l'attention et la disposition à agir. Une conception renouvelée de l'attention permet de dépasser la dualité entre attention focalisée ou

²⁸ L'un consiste à « aller chercher » et l'autre à « laisser venir » l'information.

²⁹ (Mili & Rickenmann, 2005).

non pour prendre en compte une attention-vigilance (Depraz, Lachaux). L'activité créatrice a confirmé quatre phases de l'agir précieuses à observer : se disposer, se situer, se positionner et (se) réaliser (Masciotra, 2017). Enfin, la dynamique attentionnelle de la conscience reste à explorer à partir de situations remarquables qui favorisent un processus de présence ouvert.

La transformation visée par l'expérience réside dans la découverte par les étudiants que le sens n'est pas prédonné mais que son émergence nécessite une disponibilité aux informations corporelles ainsi qu'aux interactions individuelles ou collectives avec l'œuvre lors d'un partage du sensible.

Références bibliographiques

- Ardouin, A. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.
- Baxandall, M. (1985/1991). *Les formes de l'intention, sur l'explication historique des tableaux*. Trad. C. Fraixe. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.
- Berger, E. & Bois, D. (2011). « Du sensible au sens : un chemin d'autonomisation du sujet connaissant ». Dans *Chemin de formation* (16) : La reconnaissance du sujet sensible en éducation.
- Chabanne, J.-C., Parayre M., Villargo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Chappé, F. (2010). *Histoire, mémoire, patrimoine*. Rennes : PUR.
- Depraz N. (2014/2016). *Attention et vigilance, à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1931-34/1980). *Art as Experience*. New York : Perigee Books.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Filiod, J.-P. (2014). *Le Sensible comme connaissance, évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*. Repéré à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=4307893>
- Gaillot, B.-A. (1997/2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF.
- Gosselin, P. et al. (2012). *Le référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Québec.
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Éloge de la présence. Ce qui échappe à la signification [Production of presence]*. Trad. F. Jaouën : Libella-Maren Sell.
- Laban, R. (1950/1994). *La Maîtrise du Mouvement*. Trad. J. Challet-Haas. Paris : Actes Sud.
- Lachaux, J.-P. (2011/2013). *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.
- Le Bot, M. (1986). « La mémoire et l'éclectisme ». Dans *Revue Esprit* (fév.).
- Maldiney, H. (2003). *Art et existence*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Masciotra, D. (2017). « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction ». Dans *Éthique publique* [en ligne], (19),1.
Repéré à <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888>, consulté le 08 avril 2019.

- Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique » in *Revue suisse des sciences de l'éducation* 27 (3) : 431-452.
- Morin, E. (1991). *Les théories de la complexité*, 283-296.
- Petitmengin C. (2007). Toward the source of thoughts. *Journal of Consciousness Studies*, 14(3) : 54-82.
- Rastier, R. (2018). *Faire sens. De la cognition à la culture*. Paris : Classiques Garnier.
- Schaeffer, J. M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Scherb, A. (2012). *La Fable et le Protocole : processus de création en peinture*. Paris : l'Harmattan.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994/2011). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.
- Tiberghien, A. & Venturi, P. (2015). « Articulation des niveaux microscopiques et mésoscopiques dans les analyses de pratiques de classe à partir de vidéos ». *RDST*, 11. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdst/986> consulté le 05 mars 2018.