



**HAL**  
open science

## Lictions et sens dans l'expérience muséale : capter le bricolage du réel pour faire corps avec le monde

Fanny Bougenies, Sylvie Leleu-Merviel, Daniel Schmitt

### ► To cite this version:

Fanny Bougenies, Sylvie Leleu-Merviel, Daniel Schmitt. Lictions et sens dans l'expérience muséale : capter le bricolage du réel pour faire corps avec le monde. Congrès de l'Association Française de Sémiotique, 2015, Luxembourg, Luxembourg. pp.71-86. hal-01782450

**HAL Id: hal-01782450**

**<https://hal.science/hal-01782450>**

Submitted on 23 Oct 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer cet article : Fanny Bougenies, Sylvie Leleu-Merviel, Daniel Schmitt.  
« Lictions et sens dans l'expérience muséale : capter le bricolage du réel pour  
faire corps avec le monde ». *Sens et médiation, Actes du congrès de l'Association  
Française de Sémiotique*, 2015, Luxembourg, France. p. 71-86.

# **Lictions et sens dans l'expérience muséale : capter le bricolage du réel pour faire corps avec le monde**

Fanny BOUGENIES, Sylvie LELEU-MERVIEL, Daniel SCHMITT  
Université Lille Nord de France, UVHC, DeVisu,

À la jointure du corps et du monde opaques, il y a  
un rai de généralité et de lumière.  
Maurice Merleau-Ponty, *Le Visible et l'invisible*<sup>1</sup>.

## **Introduction**

Une hypothèse originale sous-tend les travaux présentés ici : la réalité qui est nôtre, façonnée dans un rapport interprétatif assez distendu avec le réel ontologique, est structurée au moyen de rapprochements, d'entrelacements et/ou de liaisons particulières, que nous appelons des lictions. La première partie de cet article expose les grandes lignes de l'hypothèse lictionnelle en synthétisant les différentes publications où elle a été posée.

Cependant, pour que cette hypothèse acquière un début de crédibilité, il est nécessaire de la corroborer par l'expérimentation. Ainsi, l'étude vise à capter le bricolage du réel qu'effectuent des êtres humains pour faire sens au cours d'une situation circonscrite de relation au monde, et à y montrer la liction à l'œuvre. La situation choisie pour cette expérimentation est la visite muséale. Que se passe-t-il en termes de sémiologie quand une personne visite un musée ou une exposition ? Comment pouvons-nous accéder au monde propre du visiteur, et révéler son expérience intime, tout en se gardant de modifier, gêner ou influencer le cours de cette expérience ? Deux terrains expérimentaux proposent successivement deux méthodes complémentaires pour atteindre les objectifs visés.

## **1. L'hypothèse lictionnelle**

Conformément à l'approche kantienne, le monde réel tel qu'il est en lui-même<sup>2</sup>, l'ontologie du monde physique nous est rigoureusement inaccessible – de ce fait, Bottineau (2011) le dénomme X-monde. Au terme de la sémiologie et dans une vision conforme à celle de Francisco Varela de la signifiante, chaque être humain se construit personnellement un « monde propre » au quotidien au travers de la relation permanente qu'il entretient avec son milieu. Ce faisant, il « bricole » – au sens de Lévi-Strauss (1962) – en tissant des perceptions, des attentes, des savoirs, des souvenirs de façon à forger un sens qui fasse corps avec son expérience immédiate du monde.

### *1.1. Le couplage enactif de l'être humain avec son milieu*

Notre approche repose sur le postulat que l'activité humaine peut être vue comme une dynamique de couplage structurel – respectant les deux critères d'autonomie et de clôture opérationnelle (Varela 1980/1989). Cela signifie que l'activité humaine fait « émerger un

---

<sup>1</sup> Paris, Gallimard, 1964, p. 192.

<sup>2</sup> Il est implicitement admis que le monde extérieur existe. Une mise en discussion philosophique de cette existence n'est pas engagée ici.

monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance » (Bourgine et Varela<sup>3</sup>, 1992) : c'est le « monde propre » de l'acteur pour lequel il n'existe pas de déterminisme formel. L'environnement agit sur l'acteur qui agit sur l'environnement tel qu'il le perçoit et cette émergence dépend de sa structure (biologique et cognitive), de son histoire, de sa culture, de ses savoirs, de ses relations, etc. bref, de sa trajectoire historique.

Pour mieux comprendre le caractère incarné, distribué, biosémiotique et enactif de la construction cognitive ainsi que les liens que cette vision instaure entre les corps, les individus et les sociétés, on pourra se reporter à Bottineau (2011) qui traite de cette question dans le cadre de la linguistique cognitive. Il énonce ainsi page 22 :

Le biologiste Chilien Maturana explique comment une espèce se couple à un environnement en développant évolutivement et co-adaptativement un « domaine consensuel d'interactions », lequel peut être ramené à une version fortement améliorée de l'Umwelt de Von Uexküll 1922 et 1934 dans le cadre de la phénoménologie merleau-pontyenne et la théorie piagétienne de la connaissance : une sélection de signaux physiques réalisée par des capteurs biologiques, traitée par un système nerveux en fonction de son organisation et ses critères de tri (invention des couleurs, des formes), mais aussi de l'expérience enregistrée (incrustation du champ gravitationnel invisible dans l'image visualisée ; attribution de valeurs pragmatiques, théoriques, émotionnelles, économiques à toutes les composantes). La mise en œuvre coordonnée de cet ensemble complexe de dynamiques de natures hétérogènes permet à l'être vivant de produire pour lui-même le sentiment de l'expérience d'un « monde » intelligible, où il est possible de se faire accéder à « l'actance » (l'état d'être agissant, « l'agissance » si on veut) en tant que corps parmi d'autres reconnus tels, évoluant dans un espace construit et appréhendé comme espace.

Suite à ces traitements des captures sensibles à caractère enactif, l'entrelacement des éléments au sein d'une structure adéquate, figure explicitement au cœur de la sémiologie ainsi appréhendée. Bottineau (2011, p. 17) écrit en effet :

Toute confrontation du sujet au monde suscite des actes de perception consistant à produire des scènes mentales qui entrelacent le traitement des signaux captés par les récepteurs sensoriels *ad hoc* avec des attributions de propriétés hétérogènes tels que l'attribution émotionnelle de valeurs et la formation de projets d'action ; et on sait que ces confrontations à caractère enactif, si individuelles et égocentrées paraissent-elles, mobilisent un système d'interprétation et de projection qui doit autant à ce que chacun a appris des occurrences antérieures dans le cadre des rapports sociaux qu'à un paramétrage matériel, objectif et naturel des choses du monde.

## 1.2. L'espace imaginal

Si l'entrelacement et « la mise en œuvre coordonnée d'un ensemble complexe de dynamiques de natures hétérogènes » qualifient l'expérience du monde, leur nature reste pour le moins mystérieuse. Dans une première tentative ayant pour but de s'en approcher, Leleu-Merviel (2004, p. 136) mobilisait la notion d'espace imaginal telle que définie par Vauday (2002, p. 30) :

Je propose d'appeler espace imaginal l'espace commun, interlope et plus ou moins différencié

---

<sup>3</sup> Le texte d'origine indique : « l'autonomie se réfère à sa capacité principale et fondamentale à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent sans être préconçu à l'avance » (Varela et Bourgine 1992, p. XI-XII). « *Autonomy in this context refers to their basic and fundamental capacity to assert their existence and to bring forth a world that is significant and pertinent without be pre-digested in advance* ».

qui fait communiquer le proche et le lointain, la représentation et le médium, le réel de la peinture et ses figures... Dans un tableau, les différents éléments de la composition subissent des attractions ou des répulsions complexes qui ne doivent rien à la distance qui les sépare. On parlera donc d'un espace de contraction ou de dilatation dans lequel toute chose peut entrer en relation avec une autre...

Cette définition semble, en première approche, cohérente avec ce qui se produit au cœur de l'entrelacement sémiotique. Elle introduit les deux notions de « proximité topologique » et « voisinage topologique » de deux fragments qui ont été repris et étendus pour définir le concept de liction.

### 1.3. Le concept de liction

En effet, le terme liction apparaît pour la première fois dans Leleu-Merviel (2005, p.72), qui évoque la connaissance en termes de réseau constitué de fragments discrets reliés par des liens. Le lien informatique existe, bien entendu, dans les hypermédias et les grandes bases de données numériques, mais sous une forme très primitive : il est binaire – il existe ou pas (0 ou 1) – et il est déposé sciemment par un utilisateur, qui dès lors l'impose à tous. La reprise de la notion de proximité ou de voisinage fondée sur une appréhension topologique de l'espace imaginal permet d'envisager un rapprochement reposant sur certains aspects qui génèrent des résonances entre fragments. Deux fragments proches ou voisins sont alors non pas deux fragments situés dans des unités d'information contiguës dans l'espace des données, mais des fragments rapprochables au regard de certaines propriétés qu'ils partagent. Mugur-Schächter (2006), dans sa Méthode de Conceptualisation Relativisée, évoque des « cohérences de voisinage », des « attractions sémantiques par continuité sur les bords des événements élémentaires » sur la base d'aspects qui composent la structure qualificationnelle de la connaissance communicable. Le terme liction désigne ainsi cette espèce d'attraction qualifiée par certaines résonances aspectuelles. Si comme le propose Coquet (1997, p. 2), le principe d'immanence implique que « les phénomènes, tels que événements, états des choses, perceptions, mouvements... réduits à des termes abstraits, entrent dans un système clos de relations », alors la liction partage avec le principe d'immanence l'abandon d'une description substantielle, mais en revanche, elle conserve la dimension historique et énaïve de l'acteur<sup>4</sup>. Elle renvoie à la créativité de chaque être humain en situation, au couplage de l'individu et de son environnement de la façon unique dont la personne vit ce couplage. La liction porte irréductiblement la trace du vécu, tandis que l'immanence tente de l'évacuer.

Leleu-Merviel et Useille (2008, p.53) et Leleu-Merviel (2010, p.11-12) détaillent et complètent l'approche lictionnelle de la sémiose :

La signifiante désigne le processus relationnel actif de construction du sens. Les mécanismes en sont les suivants, successivement :

- 1) L'individu s'inscrit dynamiquement dans les données qu'il consulte et les filtre.
- 2) Par mise en relation, par juxtaposition ou par rapprochement, les données retenues entrent en tension les unes avec les autres.

---

<sup>4</sup> Bertrand (2014) écrit par exemple : « On pourrait sans doute faire une histoire des moyens mis en œuvre par les sémioticiens pour échapper au carcan de l'immanence. Le plus radical est celui de Jean-Claude Coquet, qui en rejette le principe au nom du "principe de réalité". Il oppose les prédicats somatiques, relevant de la *phusis*, qui articulent notre *prise* sur le monde, aux prédicats cognitifs, relevant du *logos*, qui ne sont que des *reprises* de l'immédiateté du contact avec les choses et avec les êtres. « "Les prédicats somatiques, écrit-il, disent le sensible, les prédicats cognitifs le traduisent" ».

3) S'instaurent entre elles des forces attractives ou répulsives (des liens, des échos, des relations...) appelées lictions.

4) Ce sont ces reliances lictionnelles qui supportent l'interprétation et créent de la résonance (ou de la dissonance) cognitive, du sens, de l'émotion...

L'hypothèse soutenue ici repose sur la construction de schèmes de compréhension signifiants, structurants et organisants, qu'élabore l'intelligence à partir d'aspects qualifiants discrets reliés par des liens. La mise en liction des différents aspects et les reliances qui en émergent permet de combiner les données, perçues alors comme indices signifiants de compréhension. Finalement, ce ne sont donc pas les données elles-mêmes qui supportent l'information, mais les liens aux interstices entre les données, sur lesquels viennent se constituer les schèmes structurants. L'ensemble des inférences interprétatives ainsi effectuées est fortement conditionné par les connaissances et les expériences antérieures ou la culture.

#### *1.4. Reliances lictionnelles*

Dans des travaux antérieurs, Leleu-Merviel et Useille (2008) éclairaient le concept de liction à travers l'exemple de la vitesse. Quand, sur la route, les arbres défilent à une cadence plus soutenue, on observe que l'on parcourt une plus grande distance dans le même temps, ou qu'il faut moins de temps pour une distance donnée à l'avance. Cette saisie intuitive est traduite par le concept de vitesse, qui s'exprime formellement dans cette acception comme le rapport de la distance au temps. Dans un tout autre domaine, Leleu-Merviel (2010) illustre la mise en reliance lictionnelle telle qu'elle apparaît dans l'interprétation gestaltienne d'une figure simple : la préconnaissance de la structure d'un visage fait voir des yeux, des oreilles et une bouche là où il n'y a objectivement que traits noirs sur fond blanc. Toutefois, ces deux cas constituent des implémentations théoriques ou « de laboratoire », car la mise en sens de l'expérience en situation est tellement usuelle qu'elle s'est en quelque sorte naturalisée et paraît triviale. Ces cas ne permettent donc pas de mettre en évidence un apport substantiel de l'hypothèse lictionnelle.

Le présent travail relève d'une approche toute autre. Il ambitionne de mettre en évidence les reliances lictionnelles opérées au cours d'une situation expérientielle circonscrite de relation au monde, en l'occurrence l'expérience muséale. Bien entendu, cette expérience muséale peut se nourrir de la médiation du musée comme point de vue ou comme rapport au monde (Jeanneret 1994, p. 383) matérialisé dans un dispositif qui est à la fois spatial (l'espace du musée), temporel (le temps de visite), discursif (ce qui est écrit, dit, montré...), esthétique (qui sollicite les sens, séparément ou ensemble). Mais comme nous le verrons plus loin, les reliances lictionnelles sont avant tout des activités créatrices qui dépassent l'intentionnalité formelle d'une médiation univoque, aussi pertinente soit-elle.

## **2. Confrontation de l'hypothèse à la validation expérimentale**

### *2.1. Le cadre de l'expérience de visite*

L'étude est centrée sur l'expérience de visite muséale. L'expression *expérience de visite* désigne un point de vue scientifique spécifique qui fait suite aux travaux sur le *cours d'expérience* de Jacques Theureau. Theureau (2006, p. 48) le définit ainsi : « Le cours d'expérience, c'est la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce "montrable, racontable et commentable" qui accompagne son activité à chaque instant ». Il précise : « Le cours d'expérience est la construction des phénomènes de l'activité pour

l'acteur. L'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur constitue un certain niveau du processus matériel (physiologique et physique) qui donne lieu à cette construction de sens » (Theureau 2006, p. 49). L'analyse par le cours d'expérience appliqué à la visite muséale a été théorisée par Schmitt (2012), qui lui a donné l'appellation synthétique d'expérience de visite. Cette méthode ne prétend pas saisir toute l'activité, ni toute la signification de l'activité, mais une partie significative de l'activité qui donne lieu à construction de sens et ce, du point de vue de l'acteur, ainsi que l'indique Schmitt (2013 ; 2015).

## *2.2. Deux terrains expérimentaux*

Nous cherchons donc à saisir, à comprendre et rendre compte de l'expérience de visite du jeune public (6-12 ans) dans deux institutions culturelles. En particulier, nous cherchons à tracer la construction d'un sens comme « bricolage » à la fois cognitif, corporel et situé, en référence à Lévi-Strauss (1962). Lave (1984) parle aussi « d'improvisation complexe » par opposition à l'idée que l'on puisse puiser dans un stock préexistant de savoirs : « la cognition est toujours adaptation, reconstruction, appropriation dans une dialectique entre les gens, le contexte de l'activité et la situation, ces éléments constituant des ressources structurantes pour la résolution du problème ».

La première institution est un centre de culture scientifique, Le Vaisseau à Strasbourg, où la visite se fait principalement en autonomie (sans animateur ou enseignant). Dans les centres de culture scientifique, les visites en autonomie sont structurées par des espaces thématiques qui comportent des « éléments », des modules avec lesquels les visiteurs sont invités à interagir. On trouve en général des dispositifs physiques avec ou sans écran que l'on peut observer, manipuler, organiser, etc., dans le but de réussir une certaine opération comme par exemple l'espace « Transmissions et transformations de mouvements » (figure 1). Cet espace permet d'expérimenter le mouvement de poids, de poulies et de mobiles à partir de la force physique et d'accessoires (corde, courroies, bielles). Les jeunes visiteurs perçoivent ces dispositifs comme des intrigues qui comportent des objectifs, des enjeux et des résolutions. Ces intrigues les engagent dans une activité sensori-motrice et cognitive et ce faisant, il est entendu<sup>5</sup> que ces dispositifs leur permettent « d'apprendre » en s'amusant. En effet, dans l'esprit des concepteurs, résoudre une intrigue, atteindre un but, s'accompagne d'un apprentissage, que ce soit une fonction, un enchaînement causal, une loi, etc. Au plan expérimental, 14 visiteurs âgés de 6 à 12 ans, capables de parler couramment, se sont prêtés à des enquêtes où l'on a cherché à identifier les reliances lictionnelles qu'ils pouvaient créer lors de leurs interactions avec différents dispositifs. Ils ont pu s'aventurer dans Le Vaisseau en toute liberté, en explorant ce qui les attirait, de la façon dont ils le souhaitaient. Pour une présentation et une analyse détaillées de cette première expérience, on pourra consulter Schmitt (2015).

---

<sup>5</sup> Voir les slogans : la science en s'amusant ! (Le Vaisseau).

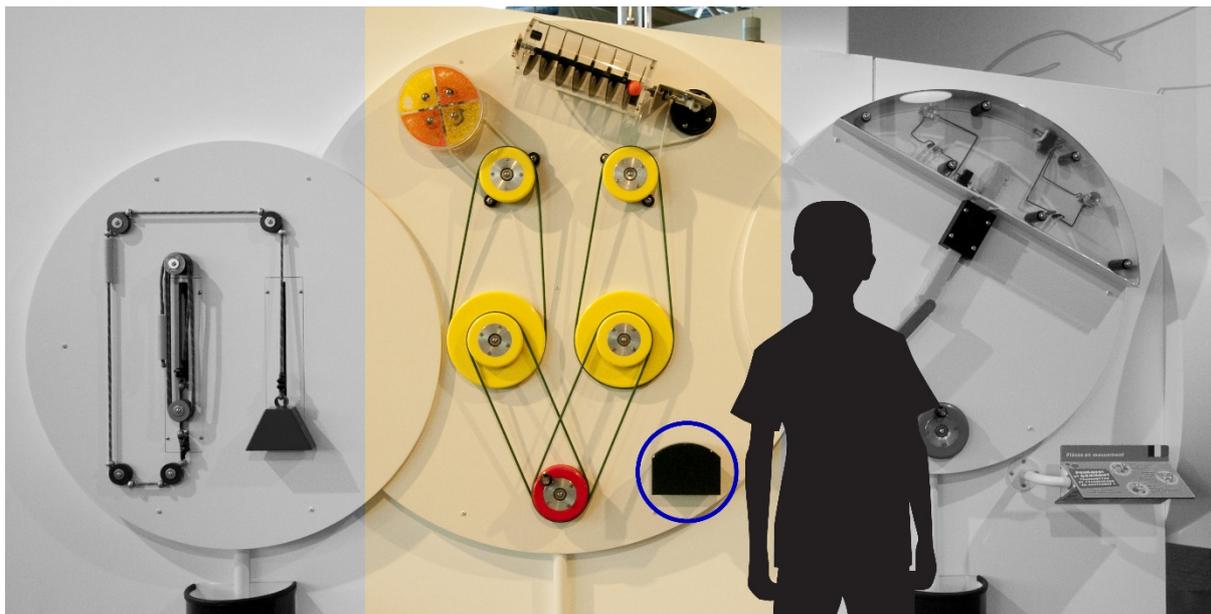


Figure 1. L'espace « Transmissions et transformations de mouvements » au Vaisseau. En couleur, l'élément « Transmission de mouvements » en configuration finie. Quand le jeune visiteur aborde cet élément, les courroies qui relient les poulies devraient être accrochées au support entouré en bleu. Sans le savoir, certains visiteurs ont abordé cet élément avec des courroies déjà disposées autour de poulies.

La seconde institution est un musée des Beaux-Arts où les jeunes visiteurs, toujours en autonomie, sont munis de tablettes tactiles qui, à l'aide d'images et de sons, guident une visite physique « augmentée ». Les sept œuvres du parcours ont été choisies par les équipes chargées de la médiation et de l'accueil des publics au Palais des Beaux-Arts de Lille. L'association Signes de Sens, partenaire du projet, a effectué la conception du dispositif et en a supervisé la réalisation. L'application contient trente minutes de vidéo et dix jeux interactifs. Une comédienne y joue le rôle de Karine, jeune passionnée d'art qui prépare sa prochaine visite au musée. Un perturbateur espiègle en animation 2D, « Mange-Tout », désorganise tous ses dossiers. Karine requiert l'aide des enfants pour remettre de l'ordre. Les enfants choisissent l'œuvre qu'ils veulent découvrir à partir du menu général. Un plan apparaît pour les aider à trouver l'œuvre dans les salles, puis l'explication et les jeux commencent. Si nécessaire, les enfants n'ont pas à découvrir toutes les œuvres pour pouvoir accéder à la vidéo de conclusion et de fin<sup>6</sup>. Le parcours dure entre quarante-cinq minutes et une heure selon le rythme des enfants et le nombre d'œuvres découvertes. Toutes les vidéos de l'application sont doublées en Langue des Signes Française (LSF), avec une voix-off et un sous-titrage. Cette deuxième expérimentation s'inscrit en effet dans le cadre d'une approche de *conception universelle – design for all* – : au total, 130 enfants et adolescents ont participé à son évaluation. L'objectif étant d'examiner le caractère universel (*i.e.* « pour tous ») de l'application, les publics testés relèvent de 5 catégories différentes, respectivement :

- artistes,
- déficients intellectuels,
- sourds,

<sup>6</sup> Une présentation vidéographique de Muséo+ est accessible à l'adresse <http://www.signesdesens.org/nos-realizations/museo-v2/> (accédé le 13 septembre 2015).

- précoces,
- sans handicap.

Pour une présentation et une analyse détaillées de cette deuxième expérience, on pourra consulter Bougenies, Houriez, Houriez et Leleu-Merviel (2015) et Bougenies, Leleu-Merviel et Sparrow (2016).

### 2.3. Deux méthodes

Partant du fondement théorique exposé précédemment, l'objectif était donc de recueillir les observables des comportements, mais aussi et surtout de collecter cette partie des données « montrable, racontable et commentable » – au sens de Theureau – concernant leur expérience auprès des visiteurs eux-mêmes. Il est impossible de décrire l'organisation interne (la cognition par exemple) d'un acteur à partir de la description des interactions externes de l'acteur avec son environnement, qu'il s'agisse des descriptions du chercheur ou de données mesurées provenant de l'acteur et du contexte. En revanche, les verbalisations de l'acteur, par exemple, peuvent être considérées comme des descriptions symboliques acceptables du couplage acteur-environnement, en ce sens qu'il ne s'agit pas d'une explication nomique (comme une loi en physique que l'on appelle alors une description opérationnelle), mais d'une description qui rend compte d'un phénomène de façon condensée, agrégée, récurrente, stable et partageable et qui *in fine*, permet de comprendre le monde propre de l'acteur. Donc, seul le commentaire<sup>7</sup> – de préférence préréflexif, de celui/celle qui fait émerger ce monde peut en rendre compte (fonction de description symbolique acceptable développée par Varela (1989)).

Dans le cas du *Vaisseau*, nous équipons le jeune visiteur pendant sa visite d'une mini- caméra qui enregistre la trace de son activité à partir de sa perspective subjective. À l'issue de sa visite, le visiteur est placé devant un écran vidéo où nous diffusons l'enregistrement de sa perspective subjective : nous l'invitons alors à décrire et à commenter son expérience tout en précisant la valence émotionnelle (son état émotionnel de plaisir ou de déplaisir). Le visiteur revit alors en qualité son expérience. Nous pouvons nous arrêter sur des séquences particulières pour que le visiteur puisse prendre le temps de décrire et commenter ses perceptions, ses activités, ses émotions, ses attentes... Pendant cet entretien, appelé entretien en re-situ subjectif (Rix et Biache 2004), une caméra placée derrière le visiteur enregistre l'image vidéo diffusée sur l'écran ainsi que les échanges et les gestes du visiteur et du chercheur. Après analyse, ces verbalisations rendent compte de l'expérience du visiteur avec précision, finesse et profondeur en tant que construction de sens et ce, sans introduire de biais significatif (Schmitt 2012).

Dans le cas du Palais des Beaux-Arts, on laisse se dérouler librement l'activité des visiteurs, stimulée à l'aide de la tablette tactile qui propose une narration et une structure de la visite. Le scénario engage le jeune visiteur à une itinérance active afin de découvrir les sept œuvres parmi une collection importante d'objets. À l'issue de la visite, on invite l'enfant à dessiner et à commenter ce qu'il a retenu de la visite ou ce qui lui a paru important pendant la visite. En effet, avec les contraintes liées à ces publics qui s'expriment très peu par le verbal, voire pas du tout, nous avons décidé de mettre en œuvre la restitution par le dessin. Nous faisons l'hypothèse que les fragments de visite (œuvres, formes, couleurs, fragments narratifs, etc.) qui apparaissent dans les dessins – fragments que nous qualifions de résurgences

<sup>7</sup> Le commentaire peut être verbalisé, écrit, dessiné, en langue des signes... de façon à raconter ou à montrer l'activité.

graphiques – témoignent alors des saillances cognitives, à savoir l’information que les enfants ont captée et retenue et les contenus qu’ils se sont appropriés (au moins au niveau 1 de Theureau (2006)) lors de la visite avec l’application. Une fois la visite terminée et dans un lieu présentant la particularité de ne pas être en rupture totale avec les collections du musée sans donner à voir les œuvres du parcours proposé, les enfants prennent place à une table avec une palette de feutres et de crayons ; ils sont libres de participer à cette activité et ils reçoivent la consigne orale suivante : « Ta visite au musée est terminée. Peux-tu dessiner ce qui t’a marqué ou ce que tu as aimé lors de ton parcours ? ». Cependant, le dessin n’est pas toujours interprétable en tant que tel. À la fois ce qu’il représente – dimension iconique si elle existe – mais surtout ce qui fait sens pour l’enfant – dimension symbolique et/ou indicielle – ou ce qui témoigne de son investissement affectif et de ses préférences – dimension esthétique et/ou émotionnelle – nécessite confirmation de sa part. Un entretien semi-directif très court avec l’enfant est indispensable de manière à mieux identifier visuellement les éléments graphiques. Il s’agit d’une simple interrogation confirmatoire, quant à ce qui est représenté. Les questions sont du type : « qu’as-tu dessiné à cet endroit ? », « ça correspond à quoi, ce que tu es en train de dessiner ? », « pourquoi as-tu choisi cette forme, cette couleur ? », etc. Ce sont au total 80 dessins et entretiens qui constituent le corpus de cette deuxième expérimentation.

Notons que les deux méthodes d’enquête peuvent, au besoin, se compléter pour s’adapter à différents publics et différents objets de recherche.

### 3. Le bricolage fictionnel au Centre de culture scientifique *Le Vaisseau de Strasbourg*

#### 3.1. *L’activité-signé comme témoin de l’expérience de visite*

Jacques Theureau soutient que les activités humaines sont des activités-signes (Theureau 1992) sous réserve que l’activité soit commentée par l’acteur lui-même ; cette condition étant remplie, l’analyse des composantes de l’activité-signé permet de reconstruire l’histoire et le sens de l’activité. Ici, l’activité-signé est l’enregistrement post-visite de la trace de l’activité commentée par le visiteur. On dispose d’un flux vidéo d’activité qui peut être commenté à chaque instant, ce qui, après analyse, nous permet de décrire le cours d’expérience du visiteur, soit : ce qui fait sens, de son point de vue, à chaque instant de sa visite. Nous avons accès à la dynamique du monde propre des visiteurs.

En effet, dans la méthode que nous proposons, lorsqu’ils verbalisent leur expérience pendant le visionnage, les visiteurs, tout en commentant le flux vidéo, découpent spontanément la trace vidéo de leur activité en séquences signifiantes pour eux. Chaque séquence peut être considérée comme la manifestation d’un signe qui comporte six composantes, identifiées de la façon suivante (Theureau 2006) :

<b>Composante du signe</b>	<b>Identification de la composante</b>
Représentamen	Qu’est-ce qui est pris en compte par le visiteur à l’instant t ?
Engagement	Comment le visiteur se lie-t-il aux Représentamens à l’instant t ?
Anticipation	Quelles sont les attentes du visiteur à cet instant ?
Référentiel	Quels sont les savoirs mobilisés par le visiteur à cet instant ?
Interprétant	Quelle est la connaissance construite par le visiteur ?
Unité de cours d’expérience	Quelle est la séquence minimale qui fait sens pour le visiteur ?

Figure 2. Les six composantes de l’activité-signé adaptées à la visite muséale, d’après Theureau (2006).

Identifier les composantes de l'activité-signe revient à identifier ce que la personne perçoit, ses attentes en relation avec ce qu'elle perçoit, les ressources qu'elle mobilise, la connaissance qu'elle construit, renforce ou invalide. Lorsque nous relient l'ensemble des composantes identifiées, nous pouvons décrire la dynamique significative de l'activité des visiteurs, leur cours d'expérience ou encore ce qui fait sens pour eux dans le cours de leur activité.

### 3.2. La reliance lictionnelle révélée par l'expérience de visite

Lors des enquêtes menées au *Vaisseau*, les jeunes visiteurs déclarent régulièrement « comprendre » quelque chose lorsqu'ils interagissent avec les dispositifs. Nous cherchons à identifier la signification de ce « comprendre » comme surgissement de sens dans le cours de l'activité. Pour respecter le format imparti, nous nous concentrons sur le dispositif « Transmission de mouvements » présenté plus haut et quelques exemples de relies lictionnelles parmi le riche corpus recueilli. Rappelons que pour les jeunes visiteurs, les dispositifs constituent des intrigues pour lesquelles il faut trouver une résolution, c'est-à-dire un ensemble pertinent de relations qui font sens, à savoir des relies lictionnelles (Schmitt, 2015).

Ainsi Bix cherche à faire varier la vitesse de rotation des poulies : « faut d'abord mettre une petite sur une petite, ensuite la petite elle va entraîner la grosse... sur une petite et puis après ça... non ça va entraîner la petite sur une grosse et puis... ça va de plus en plus vite... je suis content de voir que ça marche ». Il établit une relation spécifique (aller de plus en plus vite, assimilable à un Interprétant au sens de Theureau) entre la taille des poulies et des courroies (ce qui est pris en compte, Représentamens au sens de Theureau) par des actions corporelles (tourner la manivelle et regarder, Engagement au sens de Theureau) guidées par des Anticipations, ici l'apparition d'une conséquence de son action et déclare avoir « compris » ce qu'il fallait faire. Le sens n'est pas contenu dans les poulies, les courroies ou tout autre élément du dispositif, mais bien dans la reliance lictionnelle que le visiteur établit et que ce type d'enquête permet de mettre en évidence. Paolo, un autre visiteur, décrit son expérience et déclare également qu'il a compris : « en fait c'est un mécanisme où tu dois mettre les ronds, tu les prends et tu dois les accrocher l'un à l'autre, puis après avec la manivelle faire tourner et essayer de tout faire tourner en même temps ». À nouveau, la méthode d'enquête permet d'identifier les relies lictionnelles effectuées par Paolo. Pour lui, ce qui importe, c'est d'assembler les éléments qu'il perçoit de façon à ce qu'ils tournent ensemble sans considération de vitesse, de taille de poulie ou de taille de courroie. Ces deux exemples montrent que le dispositif permet un ensemble de liaisons qui fait sens, mais qui ne préexiste pas à l'expérience propre au visiteur. Ce sont les relies que chaque visiteur établit qui sont le support de ce sens, dès lors que ces mises en relation réduisent la tension de l'intrigue.

On peut se demander si cette créativité lictionnelle est toujours possible, si le degré de liberté d'action des visiteurs est limité. Or une situation particulière de ce type apparaît lorsqu'un visiteur aborde le dispositif « Transmission de mouvements » avec toutes les courroies en place, mais sans savoir que l'élément est en position « finie ». En effet, il arrive qu'un visiteur A ne remette pas les courroies à leur place initiale après les avoir utilisées. Dans ce cas, le visiteur suivant B peut ne pas saisir que l'élément est en position « finie ». Du point de vue d'un observateur, il n'y a plus rien à faire, mais un jeune visiteur qui ne le sait pas, peut supposer qu'il y a une intrigue à résoudre. Y a-t-il encore des possibilités de constructions lictionnelles ?

Niko découvre l'élément « Transmission de mouvements » avec toutes les courroies en place. Il tourne la manivelle très rapidement et observe le déplacement de la boule rouge dans la vis en haut du dispositif. C'est la relation entre son geste et le déplacement de la boule qui fait sens pour lui. Cette reliance lictionnelle entre une action, un objet perçu, ses attentes de transformation, fait figure de résolution de l'intrigue. De son point de vue, Niko a compris ce qu'il fallait comprendre et il est content. En revanche, pour Samuel qui aborde également l'élément « Transmission de mouvements » en situation « finie », ce n'est pas la vitesse de déplacement qui importe mais le son de la boule rouge qui tombe lorsqu'elle arrive au bout de la vis. Pour lui, il s'agit d'une relation qui fait sens car le bruit lui indique qu'il faut inverser le sens de rotation de la manivelle. Dans son monde propre, ce n'est pas la couleur qui importe ni la vitesse de déplacement, mais le lien entre son action « tourner la manivelle dans un sens » et le son de la boule qui annonce une transformation à venir (inverser le sens de rotation de la manivelle). Les visiteurs qui s'engagent dans des interactions avec l'élément « Transmission de mouvements » finissent en général par tourner la manivelle, mais cette action ne signifie rien en elle-même : ce sont encore une fois les reliances lictionnelles que les visiteurs établissent qui sont porteuses de sens.

En d'autres termes, lorsque les visiteurs réalisent un geste identique tout en déclarant qu'ils ont compris ce qu'il fallait comprendre, les reliances lictionnelles abordées comme un bricolage qui fait sens ne sont ni homogènes ni univoques, mais au contraire étonnamment plastiques. Les jeunes visiteurs en autonomie « comprennent » des choses dès lors qu'ils parviennent à établir des reliances lictionnelles, et ces lictions relèvent de leur créativité plus que de la contrainte exercée par le dispositif. Ces enquêtes mettent en évidence que les dispositifs ne déterminent pas les connaissances associées à la résolution de l'intrigue. Le jeune visiteur peut assembler quelques roues comme réaliser des ensembles complexes et dans chaque cas vivre une expérience où il croit réussir ce qu'il devait réussir tel que cela était anticipé par les concepteurs. L'expression « J'ai compris... » condense ici des lictions réussies du point de vue du visiteur. Cela met en évidence que les « savoirs à transmettre » n'existent pas comme tels dans les dispositifs interactifs, mais que des savoirs sont construits à travers les lictions du visiteur comme une réponse à l'intrigue qu'il croit déceler.

#### **4. Le bricolage lictionnel au Palais des Beaux-Arts de Lille**

##### *4.1. L'activité-signé comme témoin de l'expérience de visite*

Dans ce second cas, l'activité-signé s'appuie sur les résurgences graphiques commentées par le visiteur. Ici l'hypothèse fondatrice est que les résurgences graphiques témoignent du bricolage sémiotique en train de s'effectuer. En quelque sorte, nous accédons au monde propre des visiteurs avec une dimension plus condensée, mais aussi plus prégnante que le cours d'expérience.

##### *4.2. Les reliances lictionnelles révélées par l'expérience de visite*

Parmi les sept œuvres proposées, le parcours comportait un « Retable de Saint-Georges » qui, de par ses composantes narratives – dragon, princesse, chevalier sur son cheval, ... – a donné lieu à nombre de résurgences interprétatives. Nous en sélectionnons trois parmi les nombreux items du corpus pour illustrer notre propos.



Figure 3. La résurgence graphique d'Antoine.

Antoine fait figurer essentiellement le retable et la statue de Cupidon (deux œuvres différentes du parcours assemblées parmi les sept) dans sa résurgence. Il représente notamment le dragon en grand format, mais également le chevalier en selle et la princesse. Mais le corps du dragon est recouvert d'écaillés bleues turquoise, et les deux fragments complémentaires sont de cette même couleur. Or il se trouve que l'entrée dans le musée s'effectuait par l'atrium où, à l'époque de l'expérimentation, était installée une exposition temporaire de tableaux-mosaïques de Jan Fabre tous réalisés avec des élytres de scarabées. La figure 4 montre l'atrium, une œuvre de Jan Fabre et la couleur caractéristique de la matière première.





Figure 4. Les tableaux-mosaïques de Jan Fabre et la couleur caractéristique de la matière première.

Cette première salle était totalement hors parcours – elle était juste traversée obligatoirement par le visiteur comme le montre la figure 4 – et aucun élément de la tablette n’y faisait référence. Antoine a néanmoins effectué une liction : il a mis en reliance les élytres de scarabée aperçues au passage avec la peau du dragon (supposée particulière, là est l’« attraction sémantique par continuité sur les bords des événements élémentaires »), puis il a entrelacé et tissé les deux dans une seule et même réalisation. Bien entendu, ceci n’est pas une interprétation de la part de l’expérimentateur, Antoine l’a verbalisé lui-même lors de l’entretien confirmatoire : « j’ai fait les écailles du dragon comme celles des tableaux dans la grande salle blanche ».



Figure 5. La résurgence graphique de Lise.

Dans ce deuxième exemple, la résurgence graphique de Lise est aussi centrée sur le retable : elle fait figurer la princesse dans un vêtement particulièrement riche et luxuriant. Mais deux éléments externes se sont glissés dans sa représentation : la princesse est en chaise

roulante, et le nom de Couette est apposé sur le dessin. Or, il se trouve que la maman de Lise est en chaise roulante, qu'elle est artiste et que Couette est son nom d'artiste. Là encore, la fiction est tangible : Lise a mis en reliance la princesse en danger avec sa propre maman (c'est là l'« attraction sémantique par continuité sur les bords des événements élémentaires »), puis elle a entrelacé et tissé les deux dans sa réalisation. Une fois de plus, Lise a verbalisé ce bricolage elle-même lors de l'entretien confirmatoire : « la princesse, c'est ma maman (désignant du doigt sa mère qui se trouve à proximité). Couette, c'est son nom quand elle se déguise et qu'elle travaille avec les enfants ». Une ultime question adressée à la mère confirme son statut professionnel d'artiste et la véracité des propos de Lise. Il n'y a donc aucun effet de surinterprétation de la part de l'expérimentateur. On peut constater que pour Antoine, la fiction s'effectue avec un fragment brièvement aperçu hors parcours, alors que dans le cas de Lise, la fiction renvoie à des éléments très précis de sa vie privée, ce qui n'est pas anticipable. A partir de la même œuvre et par appropriation, tous les deux racontent/se racontent une histoire totalement différente.



Figure 6. La résurgence graphique de Pauline, atteinte de myopathie et présentant des problèmes de motricité.

Dans ce troisième exemple, Pauline a représenté le tableau de Léger en se concentrant sur les deux figures féminines que l'on retrouve dans le coin supérieur gauche, mais on relève également le parcours effectué sous forme de sinuosité hachurée. Il est important de souligner l'effort considérable qu'a représenté l'acte graphique pour Pauline de par ses pathologies combinées : le rapport des enfants autistes au dessin est difficilement consenti et le temps de parcours combiné à l'effort physique de déplacement dans le musée avait affaibli Pauline qui s'est prêtée à ce travail avec beaucoup de motivation.

Elle ne s'est pas contentée de reproduire au mieux et de la manière la plus fidèle qui soit ce qu'elle a vu : elle a fonctionné par association lictionnelle d'idées et a proposé un dessin qui correspond à son propre parcours et à son ressenti, d'où le choix de représenter ce parcours long et sinueux pour découvrir l'œuvre qu'elle a préférée, située en fin de parcours. Relevons également l'utilisation de la couleur orange qui est sa couleur favorite et que « le peintre aurait dû mettre plus parce que c'est plus joli comme ça ». Peu importe que le dessin paraisse élaboré ou pas à première vue : il tire son sens de son tracé. Le fait de dessiner, donc d'être

dans l'action, d'élaborer un objet concret pour faire surgir une idée, pour se l'approprier et proposer sa version « en plus joli » était une nécessité pour Pauline. On voit bien ici que l'acte graphique est un acte de création : il a fallu organiser l'image, choisir les caractéristiques majeures de l'objet à représenter, où poser le premier trait de crayon, quelles couleurs sélectionner, etc. Dessiner, c'est aussi fabriquer un objet matériel, ce qui implique un engagement corporel de la part de son auteur. Dans le cas de Pauline, cet acte a demandé de réels efforts pour les raisons évoquées *supra* : pour elle, les problèmes de motricité de la main induisent parfois une réelle souffrance physique. Il y a donc ici une appropriation du concept par le tracé graphique. Le tracé d'une inscription peut être considéré comme un mode de liaison entre un monde abstrait et des activités sensorielles, le monde tangible de l'expérience vécue. Les inscriptions graphiques ne peuvent donc pas être considérées comme des représentations passives, elles ne peuvent être traitées comme des objets stables, fixes, immuables, puisque c'est dans leur construction que les idées sont élaborées : l'image sert donc à amorcer un processus qui allie intuition, imagination et créativité. L'acte graphique était dans le cas présent une activité qui pouvait être suivie par un observateur dans sa dimension dynamique et il était souvent nécessaire d'observer comment le dessin était réalisé pour être en mesure de le comprendre et de l'interpréter. Les inscriptions graphiques laissées sur une feuille de papier sont en effet la trace d'activités qui ne peuvent pas toujours être reconstituées à partir de seuls éléments figurant sur papier (Livingstone 1986). Le dessin produit par Pauline fait donc appel à ce processus de construction complexe du parcours tant physique que cognitif.

Ces trois exemples extraits du corpus recueilli permettent de toucher du doigt la liction au moment-même où elle s'opère dans le bricolage interprétatif du réel. Le dessin est une trace de l'activité graphique qui cristallise, agrège, capitalise le « faire sens » et rassemble ce qui était éparé. Si la méthode fait la preuve de sa pertinence vis-à-vis des objectifs assignés, une incertitude demeure néanmoins : il est impossible de savoir si le dessin catalyse le sens ou cristallise le sens (pour employer des métaphores chimiques). En d'autres termes, il est possible que la mise en reliance ne préexiste pas et que le dessin soit justement le déclencheur, le catalyseur qui permet de donner un sens global à la visite, de faire sens – sens qui aurait fait défaut en l'absence de cet exercice final de résurgence graphique.

## Conclusion

L'étude a permis de cerner des indices du bricolage du réel qu'effectuent des enfants pour faire sens au cours d'une expérience muséale, et d'y révéler les reliesances lictionnelles effectuées. Dans la première expérimentation, la reviviscence du visiteur a été suscitée en l'équipant d'un dispositif vidéo enregistrant son regard, puis en lui demandant de verbaliser son expérience à l'issue de sa visite. Ces verbalisations ont permis de reconstruire le sense-making du visiteur, c'est-à-dire ce qui a conduit la genèse du sens de son point de vue propre. La deuxième expérimentation a concerné des enfants présentant des handicaps tels que la surdité, l'autisme et différentes déficiences intellectuelles, c'est-à-dire des visiteurs qui ne peuvent pas s'exprimer – ou de manière très partielle, par la parole. Là encore, il s'est avéré possible d'accéder à une partie significative de leur expérience en les invitant à passer par la médiation graphique. La résurgence par le dessin proposée à la fin du parcours permet alors de faire apparaître le bricolage cognitif et éclairer le sens conféré à la visite.

Ces deux terrains ont en commun de créer des situations de communication à l'issue de la visite qui révèlent de façon inédite la sémiose opérée par les visiteurs. Elles se recourent et mettent en évidence la singulière créativité des visiteurs – avec et sans handicaps – qui, par

reliance lictionnelle, organisent, construisent, inventent des mondes très différents, mais qui tous font sens de leur point de vue. En effet, ces deux méthodes permettent de saisir, montrer la nature créative du « bricolage » et de partager le sens construit par les visiteurs. Celui-ci bâtit une intelligibilité de l'expérience en entrelaçant et tissant les contenus proposés avec les connaissances et les expériences antérieures, les faits de vécu individuel, les émotions propres ou la culture partagée.

## Références bibliographiques

BERTRAND, Denis (2014), Narratologie, narrativité et régimes d'immanence, *Actes sémiotiques*, n°117.

BOUGENIES, Fanny (2015), *Expérience de visite muséale for all : visite augmentée et construction de sens. Le cas d'enfants avec et sans handicaps au Palais des Beaux-arts de Lille*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. Thèse de doctorat.

BOUGENIES, Fanny, HOURIEZ, Julie, HOURIEZ, Simon et LELEU-MERVIEL, Sylvie (2016), Musée pour tous. Un dispositif de découverte dans les murs et son évaluation, *Culture et Musées*, n°26.

BOUGENIES, Fanny, LELEU-MERVIEL, Sylvie et SPARROW, Laurent (2016), Effet captivant et apaisant de la médiation par tablette au musée : mesures physiologiques et motivationnelles, *Etudes de communication*, n°46.

BOTTINEAU, Didier (2011), Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosémiotique et enactive dans les linguistiques cognitives, *Intellectica*, n°56, pp. 187-220.

COQUET, Jean-Claude (1997), La quête du sens. *Le langage en question*, PUF, p. 2.

DARRAS, Bernard et BELKHAMSA, Sarah (2008), Faire corps avec le monde. Étude comparée des concepts d'affordance, d'énaction et d'habitude d'action, *Recherches en communication*, n°29, pp. 125-146.

JEANNERET, Yves (1994), *Écrire la science*, PUF, p. 383.

LAVE, Jean (1984), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

LELEU-MERVIEL, Sylvie (2004), Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document. *Information - Interaction - Intelligence*, CEPADUES, 4 (1).

LELEU-MERVIEL, Sylvie (2005), La structure du Aha. De la fulgurance comme une percolation. *Créer, jouer, échanger, expériences de réseaux. H2PTM'05*, Londres/Paris, Hermès/Lavoisier, pp. 59-76.

LELEU-MERVIEL, Sylvie (2010), Le sens aux interstices, émergence de reliances complexes. Colloque international francophone "Complexité 2010", Mars 2010, Lille, France.

LELEU-MERVIEL, Sylvie et USEILLE, Philippe (2008), Quelques révisions du concept d'information. In Papy, F. *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information*. Londres/Paris, Hermès/Lavoisier, collection Traité des Sciences et techniques de l'Information.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

LIVINGSTON, Eric (1986), *The Ethnomethodological Foundations of Mathematics*, Routledge & Kegan Paul.

MUGUR-SCHÄCHTER, Mioara (2006), *Sur le tissage des connaissances*, Paris, Hermès.

RIX, Géraldine et BIACHE, Marie-Joseph (2004), Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience, *Intellectica*, n°38, pp. 363-393.

SCHMITT, Daniel (2012), *Expérience de visite et construction des connaissances : le cas des musées de sciences et des centres de culture scientifique*. Université de Strasbourg. Thèse de doctorat.

SCHMITT, Daniel (2013), « Décrire et comprendre l'expérience des visiteurs », p. 205-216 in ICOM International Committee for Museology, *Le visiteur : tout un chacun, et pourtant unique*, *ICOFOM Study Series* n°42.

SCHMITT, Daniel (2015), « Ce que "comprendre" signifie pour les jeunes visiteurs dans un centre de culture scientifique », p. 225-238 in *Les cultures des sciences en Europe. 2. Dispositifs, publics, acteurs, institutions* / sous la direction de Philippe Chavot et Anne Masseran, Presses Universitaires de Nancy. Coll. Questions de communication - série actes, n°25.

THEUREAU, Jacques (1992/2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU, Jacques (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.

VARELA, Francisco (1989), *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.

VARELA, Francisco et BOURGINE, Paul (1992), *Towards a Practice of Autonomous Systems*, MIT press.

VAUDAY, Patrick (2002), *La peinture et l'image. Y a-t-il une peinture sans image ?* Nantes, Editions Pleins Feux.