



HAL
open science

Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une oeuvre

André Scherb

► **To cite this version:**

André Scherb. Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une oeuvre. Enseigner la littérature en dialogue avec les arts: confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques, 37, 2018, Diptyque, collection CEDOCEF, 978-2-39029-018-6. hal-02055343

HAL Id: hal-02055343

<https://hal.science/hal-02055343>

Submitted on 9 Mar 2019

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.

Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre

Scherb, André (CREAD, ESPE de Bretagne, Université Bretagne Loire).

Scherb, A. (2018). Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre. *Diptyque. Enseigner la littérature en dialogue avec les arts*, (37), 201-221.

Résumé

Notre étude concerne les effets professionnalisants d'un dispositif de formation au partenariat expérimenté entre l'ESPE de Bretagne et le Domaine de Kerguéhennec (Centre d'art et Parc de sculpture) pour des étudiants en master MEEF PE¹. Différents modes d'approche des œuvres sont mis à l'épreuve, centrés sur une pratique créative ou sur des échanges oraux. Le cadre trilogique d'analyse de dispositif de formation de Brigitte Albero (2010, 47-59) permet d'observer les dispositifs proposés et met en lumière *le fonctionnel de référence* (dimension organisationnelle) et surtout deux dimensions peu souvent évoquées, *l'idéal* (croyances et valeurs, représentations) et le *vécu* du *subjectif* (dimension socioaffective des interrelations).

Les données empiriques collectées proviennent d'un questionnaire, d'entretiens individuels, de productions d'écrit sur une œuvre et de transcrits de verbalisation. Les résultats montrent que la formation se focalise essentiellement sur les méthodologies de rencontre d'une œuvre et font apparaître un déplacement des représentations des étudiants vis-à-vis de l'art et de l'éducation artistique. En particulier, ils constatent avec surprise la prise en compte de leur propre parole (ressenti, évocation, critique) et des contenus des échanges collectifs.

Nous questionnons ici plus précisément l'émergence de la parole face à une œuvre lors du passage du *non verbal* au verbal et la construction des savoirs en situation de *dissensus*.

Des recherches antérieures nous permettent d'établir des rapprochements entre la parole de l'artiste en situation de création et celle du spectateur en situation de réception. Le discours intérieur de l'artiste serait constitué de deux formes de pensée qui interagissent, une *fable* qui s'empare du sens naissant et un *protocole* qui organise l'action (Scherb, 2009). L'éclairage de la psycho-phénoménologie révèle la dimension pré-réfléchie et non encore conscientisée de chacune d'elles (Vermersch, 1994) et intuitive, sous la forme d'un *sens ressenti* avant toute mise en mots (Petitmengin, 2007).

L'observation de la dimension psychosociale de la rencontre avec une œuvre montre que le *dissensus*, issu d'affirmations contradictoires mais fondées sur des indices identifiables, peut être précieux pour la construction d'un savoir artistique *complexe* caractérisé par sa *plasticité* (Lupasco, 1951, Morin, 1996).

Des points de vigilance semblent pouvoir être identifiés pour développer des postures professionnelles favorisant l'apparition d'une parole *incarnée* et *réflexive*.

¹ Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la formation, Professeur des écoles.

Introduction

Les recherches en didactique des arts plastiques ont mis en évidence dès les années 70, le rôle majeur de l'expression orale collective, composante indissociable d'une pratique réflexive associant production plastique et rencontre avec les œuvres.

Les récents programmes (2015) et le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2016) confirme la place de la *verbalisation* comme situation didactique incontournable et inséparable des dispositifs d'apprentissage qui visent le développement d'une « intelligence sensible ». Les disciplines Education musicale et Arts plastiques correspondent au langage des arts et du corps et appartiennent ainsi au domaine 1 du socle : Les langages pour penser et communiquer. Ainsi, l'Education artistique et culturelle se fonde sur la relation entre langage artistique et langage verbal. Si elle vise l'acquisition d'une culture partagée, elle entend aussi contribuer à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique, comme l'indique la Charte pour l'éducation artistique et culturelle² présentée à Avignon en 2016.

Les intentions affichées sont aisément partagées par tous, mais néanmoins leur concrétisation reste problématique. La rencontre d'une œuvre ouvre-t-elle à la fois à la construction de connaissances et à la construction de la personne et du citoyen? Quelles connaissances possibles : la connaissance de l'œuvre (perçue, ressentie, imaginée, pensée, comprise, etc.), sur l'œuvre, sur les autres, sur soi-même ?

La verbalisation en arts plastiques apparaît comme une tâche complexe et difficile à mettre en œuvre (Perraud, 2004). Ce constat nous a suggéré une étude de la parole de l'artiste, celle énoncée ou privée qui accompagne son processus de création. Nous avons repérés deux discours distincts sous la forme d'une *fable* et d'un *protocole* (Scherb, 2009, 2012). Nous avons abordé ensuite les processus d'émancipation de la parole de l'élève en musique et en arts plastiques (Vendramini et al., 2014: 513-535), avant de nous focaliser sur celle de l'étudiant en Master MEEF PE impliqué dans des dispositifs de formation au partenariat en éducation artistique (Scherb et al : 2015).

De nombreux travaux ont été initiés et mis au jour par Jean-Charles Chabanne et rassemblés dans l'ouvrage *La rencontre avec l'œuvre* (2012). Ils montrent que faire l'expérience de l'œuvre consiste à vivre un événement à la fois cognitif et affectif, tout à fait singulier mais aussi profondément socialisé et rappelle que la prise de parole sur l'œuvre d'art ne va pas de soi et constitue un terrain de recherche à explorer.

Nous souhaitons comprendre l'émergence de la parole et la construction de savoirs en nous attachant particulièrement aux interactions verbales et non verbales face aux œuvres d'art.

Nous aborderons, en premier lieu, le cadre théorique de réflexion sur les relations entre l'expérience artistique ou esthétique et la parole qui en émerge.

En second lieu, nous présenterons une recherche réalisée sur un dispositif de formation au partenariat destiné aux étudiants de l'ESPE de Bretagne.

Puis nous prendrons appui sur l'analyse de deux situations concrètes rencontrées et sur des études antérieures pour préciser la réflexion sur la relation entre pratiques langagières et interactions verbales et non verbales, en tentant de repérer des situations favorisant des pratiques langagières incarnées et réflexives.

² Charte élaborée dès 2005 par le Haut conseil à l'Education artistique et culturelle.

1. De l'expérience de l'œuvre à la parole incarnée

La rencontre avec une œuvre d'art est une expérience vécue qui résiste à la mise en mots. Tous d'abord, quelques précisions sur les termes en jeu : l'œuvre, l'art, l'expérience, la parole incarnée. *L'œuvre* possède des caractéristiques et des singularités en tant qu'objet matériel, mais nous nous intéressons à *l'expérience* particulière qu'elle engendre, à la fois esthétique, artistique et relationnelle.

Nous adhérons en premier lieu au pragmatisme du philosophe américain John Dewey lorsqu'il considère *l'art comme expérience* (1934). L'expérience pour lui est à comprendre comme *relation* et interaction de l'être humain *avec* et *dans* son environnement physique et biologique, mais aussi social et culturel. Ainsi, l'expérience esthétique ne se limite pas au domaine de l'art, elle est indissociable de l'expérience "commune" de la vie quotidienne. En outre, il considère que la relation artistique ne s'établit pas entre un sujet et un objet d'art, mais entre des sujets. Le terme « relation » est choisi, dit-il, « pour mettre l'accent sur la manière dont les choses interagissent les unes sur les autres, leurs chocs et apparentements, la manière dont elles se répondent et se contrarient, se valorisent et se neutralisent, s'excitent et s'inhibent réciproquement » (*Ibid.*: 230).

En second lieu, l'approche du sociologue Jean-Pierre Esquenazi permet de considérer l'œuvre comme un *processus* symbolique dynamique en trois phases : « le temps de la production » qualifié d'énonciation, « l'événement de la déclaration » où l'objet commence à être reconnue comme œuvre et « la temporalité dispersée de l'interprétation » (2007: 49). Quand un public adhère à une « déclaration » particulière, il l'interprète ou la réinterprète à travers des reconstitutions de son énonciation ; il forme ainsi une « communauté provisoire d'interprétation » (*Ibid.*: 87). Une fixité du sens est difficilement concevable en raison de l'interaction continue qui s'opère entre les artistes et les publics, produisant de multiples interprétations en perpétuel changement. Le sémiologue Umberto Eco a depuis longtemps ouvert l'approche interprétative en précisant que « l'œuvres d'art peut être interprétée de différentes façons, sans que son irréductible singularité n'en soit altérée » (1965). Il rappelle que l'œuvre porte « un message fondamentalement ambigu, [avec] une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant ». Le sociologue Jean-Pierre Esquenazi confirme la diffraction interprétative. De même, Michel Picard invite au « jeu interprétatif » (2002).

Par conséquent, la rencontre avec l'œuvre peut être pensée comme une *expérience* particulière qui se caractérise par la mise en *relation* entre sujets, le regardeur et l'artiste ou encore entre les regardeurs eux-mêmes qui constituent alors une *communauté provisoire d'interprétation*.

Ensuite, l'expérience selon Dewey peut être qualifiée *d'esthétique* si elle se rapporte à l'acte de perception ou *d'artistique* quand elle fait principalement référence à l'acte de production. Dans *L'expérience esthétique*, le philosophe Jean-Marie Schaeffer précise cette distinction qui nous sera utile par la suite : le terme « artistique » se réfère à un faire et le résultat de ce faire (l'œuvre d'art) et la relation «esthétique » est un processus attentionnel (du spectateur). Il ajoute :

Lorsque nous sommes engagés dans un processus d'attention, nous adaptons nos représentations au monde alors que lorsque nous sommes engagés dans un faire nous essayons d'adapter le monde à nos représentations » (2015 : 41).

Cette formulation nous convient que partiellement, car en suivant la théorie de *l'enaction* du neurobiologiste et philosophe Francisco Varela, nous pourrions parler dans chacun des cas d'un « couplage avec le monde » : engagé dans un faire, nous adaptons le monde à nos représentations en même temps que le monde transforme nos représentations. La pratique plastique se caractérise par une transformation du sujet agissant en même temps que le sujet transforme la matière. L'intention initiale se déplace en même temps qu'elle s'incarne.

Dans *L'inscription corporelle de l'esprit*, Varela définit l'enaction comme un nouveau modèle qui permet de reconsidérer la perception : « 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 » (*Ibid.*, 1993 : 35). Plutôt qu'une extraction d'informations d'un monde qui nous serait indépendant, la perception résulterait d'un couplage structurel avec le monde (*Ibid.* : 280). De ce fait, chacun de nous fait émerger un monde différent en fonction d'un contexte et en fonction de l'histoire de ses couplages sensori-moteur avec l'environnement. Ce qui permet à Varela d'affirmer que « tout ce que nous percevons, pensons, imaginons est biographique ». La place du regardeur s'en trouve renforcée et l'intuition de Marcel Duchamp confirmée, lui qui annonçait au début du XXème siècle que « c'est le regardeur qui fait le tableau ».

De même, lors d'un processus attentionnel, nos représentations émergent de la relation à l'œuvre par un couplage avec l'œuvre qui nous modifie en tant que sujet et nous fait incorporer de l'altérité. Prenons l'exemple de la découverte d'une sculpture : le regardeur vit une expérience au cours de laquelle il élabore par ses regards, par ses déplacements, par toutes ses perceptions sensorielles, une perception et une aperception de l'œuvre qui résulte du couplage entre ce vécu immédiat et son histoire personnelle et culturelle. Varela met en évidence que la vie du sujet est présente et oriente sa perception dans la relation esthétique ; il résume ainsi que « tout ce que nous percevons, pensons, imaginons est biographique » (1994). Schaeffer ajoute que l'expérience esthétique ne peut être abordée sans les disciplines de la psychologie, psychologie de la perception, psychologie cognitive et psychologie des émotions (2015 : 32-33). Mais il met en garde contre une conception d'une l'expérience spontanée qui serait exclusivement sensible, dépourvue d'intellect. Il doute de l'expression possible du vécu subjectif en prenant en compte les récentes recherches sur la cognition et sur les émotions :

Une partie importante des aspect processuels de nos interactions cognitives et émotives avec le monde n'accèdent jamais à l'attention et donc ne sauraient se traduire par des vécus subjectifs (*Ibid* : 37).

Il révèle l'existence d'un inconscient cognitif, différent de l'inconscient freudien, qui fait qu'une part de ce qui se vit en nous n'accèdera jamais à notre conscience. Il propose alors une définition élargie de l'expérience esthétique vue « comme interaction cognitive et affective avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes » (*Ibid* : 40).

Enfin, nous cherchons à apprécier la position de parole pour différencier la réponse attendue à une interrogation de la prise de parole authentique.

Etudiant la parole du peintre au cours de son processus de création, nous avons d'abord distingué la pensée privée, petite voix intérieure, de la parole énoncée à autrui. Puis, avons mis au jour la *fable* qui s'empare du sens naissant et le *protocole* qui organise l'action. Avec l'apport de la psychophénoménologie, nous avons cherché à expliciter l'expérience de création vécue et à la décrire dans toutes ses dimensions pour accéder à un « savoir expérientiel » (Vermersch, 1994/2011 : 83). La fable formante - une pensée privée qui sert à travailler - est bien distincte de la fable énoncée qui amorce l'interprétation. L'artiste lui-même a des difficultés à décrire son action car celle-ci est sous-tendue par une pensée en acte, pré-réfléchie, non encore consciente (Vermersch, 1994, Scherb, 2012 : 235). Faire l'expérience d'une œuvre est une expérience vécue qui nécessite un temps pour l'explicitier, pour laisser venir une parole « incarnée ». Nous empruntons ce terme à Pierre Vermersch (1994 : 199) qui à la suite de Varela (1993) a désigné ainsi « un point de vue qui prend en compte la relation vivante à l'expérience, qui regarde la cognition comme reliée au corps, à la tonalité émotionnelle dans une interaction vivante ».

L'expérience de l'œuvre, comme les expériences de la vie quotidienne, résiste à sa mise en mots. Nous avons fait l'hypothèse que les situations non verbale, impliquant le corps par des

pratiques plastiques ou chorégraphiques engendreraient des expériences esthétiques et artistiques à l'origine d'une parole incarnée facilitant la construction de savoirs.

2. Etude empirique d'un dispositif partenarial :

2.1. Méthodologie, support théorique et mise en œuvre

L'étude initiale concerne deux dispositifs de formation au partenariat, en éducation musicale et en arts plastiques, proposés à des étudiants de l'ESPE de Bretagne, en 1^{ère} année de master MEEF. Elle a pour objectif d'étudier, en se focalisant sur l'étudiant, les effets professionnalisants des dispositifs proposés sachant qu'ils ont été conçus en formation initiale pour préparer les futurs professeurs des écoles à travailler avec des médiateurs culturels. Elle a été menée de 2013 à 2015 dans le cadre d'un Groupe ESPE de Recherche et de Production de Ressources pour l'Education et la Formation et se poursuit cette année par un approfondissement en arts plastiques du dispositif élaboré en partenariat avec le Domaine de Kerguéhenec le Morbihan, Centre d'art et parc de sculpture contemporaine.

Constatant le manque flagrant de fréquentation de l'art contemporain chez les étudiants se destinant au professorat des écoles, l'enjeu de découverte d'œuvres est que l'expérience vécue soit exceptionnelle. Nous supposons qu'en vivant et analysant une situation de formation avec un partenaire, hors les murs de l'ESPE, les étudiants seront plus enclins à en mettre en œuvre des projets dans le futur. Au cours d'une journée, ils découvrent des œuvres d'une exposition temporaire (œuvres de la Fondation Maeght en 2015, du Frac Bretagne en 2016) accompagnés soit par une médiatrice du centre d'art soit un formateur de l'ESPE. Une promotion d'une centaine d'étudiants est concernée (86 en 2015, 99 en 2016), et deux médiatrices culturelles et trois formateurs et formatrices de l'ESPE sont mobilisés.

Les analyses du dispositif portent sur les données empiriques recueillies auprès des étudiants :

- un questionnaire avec deux questions est rempli en fin de journée : Qu'est-ce qui vous a surpris concernant les œuvres, le lieu et les formes de médiation ? Décrire un moment où vous avez changé d'avis.
- des productions écrites différées, effectuées par trinôme, consistant à décrire une œuvre de leur choix, à choisir cinq mots pour parler d'une autre œuvre et enfin à réfléchir sur les modes de médiation expérimentés.
- des entretiens en fin d'année destinés à envisager la mémoire de ce moment de formation.
- des transcripts des échanges verbaux (2016).

Le traitement des données s'appuie sur le cadre théorique « trilogique » élaboré par Brigitte Albergo dans le but d'analyser les dispositifs de formation et tenter de répondre à la question : pourquoi les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? Elle met en évidence trois logiques différentes :

L'observation empirique des difficultés récurrentes rencontrées par les acteurs, des tensions, contradictions et paradoxes auxquels ils se confrontent permet d'identifier trois dimensions intrinsèques distinctes constamment à l'œuvre dans tout dispositif qui implique les humains : le fonctionnel de référence, l'idéal et le vécu du subjectif (2010).

Parmi ces trois dimensions, les deux dernières sont rarement pris en considération.

- « Le fonctionnel de référence » est constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires.
- « L'idéal » est composé à la fois d'un idéal et de formes conceptuelles sous-jacents qui, bien que non formulés, orientent nos actions.

- « Le vécu du subjectif » correspond à la dimension socio-relationnelle et affective des individus dans leurs interrelations et activités diverses au cours de la journée (Albero, 2010 : 49).

Nous avons été attentif à *l'idéal* qui concerne avant tout la relation à l'art, les représentations de l'art et de l'œuvre, des questions artistiques en jeu, les représentations de la forme de médiation (fréquemment de type conférence de musée).

Nous présentons ci-dessous deux situations différentes de rencontre, explorant les interactions verbales et non verbales avec l'œuvre *Sentier de charme* de Giuseppe Penone et les interactions verbales avec l'œuvre *1000 pots bétonnés peints pour une serre ancienne* de Jean-Pierre Raynaud.

Chaque étudiant aborde plus particulièrement une dizaine d'œuvres dans la journée. Les formes de médiations sont diverses. Trois formes sont privilégiées par les médiatrices :

- présentation avec apport d'informations,
- échanges interactifs,
- approche par manipulation d'outils de médiation (matériaux pour expérimenter la construction d'une sculpture entre équilibre et déséquilibre, miroirs, etc.).

Diverses formes sont adoptées par les formateurs ESPE :

- approche tactile à l'aveugle (un étudiant guide un autre pour lui faire découvrir par le toucher, les yeux bandés, la sculpture *Bild Stock* d'Ulrich Rückriem; il tente ensuite de dessiner la représentation construite tactilement. Un échange oral collectif a lieu à partir des productions),
- approche par le dessin d'*Un cercle en Bretagne* de Richard Long (point de vue au ras du sol),
- approche par des matériaux (réalisation en fil de fer, en pâte à modeler d'un détail d'une sculpture de Penone, etc.).

2.2. Approches de l'œuvre de Giuseppe Penone

La découverte de la sculpture *Sentier de charme* de Giuseppe Penone se fait par surprise en marchant dans le sous-bois, puis est structurée en 6 phases distinctes :

- Réception 1 : silencieuse, en se déplaçant autour de la sculpture.
- Production 1: une performance. La proposition, empruntée à l'artiste Erwin Wurm, est de réaliser *One minute sculpture*, « une sculpture vivante d'une minute en relation avec la sculpture de Penone », associant deux étudiants et un élément végétal. Chaque trinôme est constitué de deux acteurs et d'un photographe qui fabrique une photographie qui caractérise la performance.
- Réception 2 : verbalisation sur les performances des 6 ou 7 trinômes par l'ensemble du groupe d'une vingtaine d'étudiants .
- Production 2: dessins et croquis. La proposition est « de près et de loin, fusain et mine de plomb. »
- Réception 3: verbalisation sur les dessins et croquis.
- Réception 4, retour sur l'œuvre de Giuseppe Penone et verbalisation.

Une expérience esthétique (approche attentionnelle) et artistique (production créative) a eu lieu en relation avec cette œuvre. Trois phases de réception sont qualifiées de non verbales :

approche muette, par l'expression du corps, par le dessin. Néanmoins, la description détaillée de chaque phase révèle de nombreux échanges verbaux pendant la création d'une sculpture vivante, par trinôme et l'émergence d'une parole paraissant plus authentique, au sens étymologiquement du terme : « qui agit par soi-même ».

2.3. Approche de l'œuvre de Jean-Pierre Raynaud

La découverte de l'œuvre *1000 pots bétonnés peints pour une serre ancienne* de Jean-Pierre Raynaud s'est faite de loin, en commençant par lui tourner le dos et avec la proposition « d'écouter le silence ». Silence très relatif dans ce parc, constitué des son proches (vent dans les feuillages, oiseaux, bruit de pas et dans le lointain, bruits de la route, d'un tracteur dans les champs voisins. La focalisation de l'attention sonore sur 360 degrés est une première expérience destinée à produire une analogie avec la découverte d'une œuvre plastique.

Six phases viennent ensuite structurer la découverte :

- Réception 1 : approche libre, individuelle ou par groupe, en se rapprochant de la serre.
- Production 1: saisie photographique en fonction de points de vue différents.
- Réception 2 : prolongement du regard sur l'œuvre par une collecte de mots venant spontanément à l'esprit, de type brain storming (sans critique ou autocensure).
- Réception 3 : échanges oraux progressivement structurés, avec un regroupement et un classement des mots selon des catégories (caractéristiques iconiques, plastiques, sémantiques), puis tentative de description collective de l'œuvre (ce qu'il faudrait dire à quelqu'un qui ne l'a pas vue pour qu'il se l'imagine).
- Réception 4 : émergence de sens contradictoires. Les paroles qui font dissensus sont saisies et encouragées, collectées et mises en débat. Le dissensus est accepté, libérant ainsi la parole et mettant au jour en particulier les "décepts" ressentis ou pensés. Discussion sur la dimension positive du décept qui, dans l'art contemporain, se manifeste chez certains artistes par le refus d'apporter ce qui serait attendu de tous (Cauquelin, 1996). Pour cette œuvre de Raynaud, une forte tension se produit entre le lieu (une serre ancienne), le contexte (un parc, un arboretum, une forêt), une multitude de pots rouges et l'absence totale de végétation (pots bétonnés).
- Réception 5 : apport d'informations par le formateur sur des événements de la vie de l'artiste et une citation : « À l'école d'horticulture, on m'a appris à soigner les fleurs, mais pas à les empêcher de mourir. Je décidais d'éviter de nouvelles victimes en remplissant les pots de fleurs avec du ciment.»

L'expérience artistique est cette fois moins sollicitée, seulement lors de la prise de photographies, mettant en jeu des cadrages et des points de vue différents. En revanche l'expérience esthétique est développée dans une intense relation au langage et nourri par les échanges intersubjectifs.

3. Résultats et repérage de situations favorables à l'émergence d'une parole incarnée

Les résultats du questionnaire se présentent comme un journal d'étonnement révélant certains aspects du *vécu subjectif* des dispositifs proposés et de *l'idéal* de chacun (les attentes premières, les représentations initiales) dont voici quelques extraits :

- surprise d'une prise en compte en tant que personne, d'être personnellement autant sollicités, du côté du ressenti, des émotions ou des interprétations :
 - Surprise de pouvoir donner son propre avis » (L13).
 - Surprise face à la liberté de ton des interventions. Etre encouragé par exemple dans l'écoute du silence ou l'attention à ses propres émotions ressenties au contact des œuvres et du lieu n'est pas si

habituel. Le caractère non dogmatique du propos - chaque ressenti ou interprétation est également valable - m'a paru rafraîchissant.

- une meilleure confiance en soi pour s'exprimer oralement, pour dessiner, ou pour enseigner,
 - J'ai été surprise par l'approche des œuvres et particulièrement par deux notions : celle d'extraire de la valeur et non de juger et celle de décept porteuse de questionnements et de sens. Il m'a semblé que ces deux approches permettent de s'exprimer plus librement et sans appréhension au sujet d'œuvres qui, au départ, peuvent paraître "inaccessibles" (L22).
 - Avec cette visite, je me suis rendu compte que l'on pouvait comprendre une œuvre sans avoir fait "d'études d'art", grâce à l'approche et aux questions et activités des formateurs et des médiateurs. Aborder les arts visuels à l'école me paraît plus accessible.
 - J'ai été surprise par le dessin au fusain, surprise par le fait que j'ai apprécié dessiner alors que je n'ai jamais aimé ça.
 - Lorsque le formateur nous a demandé de dessiner une sculpture, je n'en avais pas forcément envie car je ne dessine jamais, je me considère comme mauvaise dessinatrice et au final j'y ai pris plaisir. Même si le dessin en soi n'était pas forcément très représentatif, même si la qualité n'était pas au rendez-vous, j'ai trouvé l'exercice plaisant. Le fait de se concentrer, de ne penser à rien laisse une sensation agréable.

- intérêt pour les approches non verbales

Les étudiants sont positivement étonnés d'être placés en situation de faire, « ce qui permet de sortir du rôle de spectateur » (V2), et d'être impliqués artistiquement : « ...d'exprimer notre côté artistique et de ne pas rester dans la "théorie" » (L2). Les expériences d'approche non verbales des œuvres sont identifiées comme « inhabituelles » et « efficaces » : le changement de point de vue (au sol), de perception (tactile, à l'aveugle), de mode d'expression (corporel ou plastique pour « dire » l'œuvre).

- Etonnement de pouvoir agir face aux œuvres,
 - Après une phase d'échanges, une médiation corporelle a facilité l'identification de tous les éléments de l'œuvre (...). Cette forme de médiation nous a amené à cerner les formes, la taille, les harmonies de cette œuvre. Elle permet d'entrer dans une certaine intimité avec l'œuvre, de se concentrer sur les détails et non pas sur la structure globale. (D17, Penone)
- étonnement devant l'apport des échanges intersubjectifs
 - J'ai découvert plusieurs façon d'interpréter les œuvres,
 - J'ai découvert que le dialogue peut être essentiel pour comprendre et interpréter sans se borner. (V25)
 - Voir les autres est aussi une bonne manière d'approcher une œuvre puisque tous les groupes [trinômes] ont évoqué des différentes idées. Permettant ainsi de remettre en question son propre avis, sans forcément le changer, mais en ouvrant notre perception. Chaque idée nouvelle amène une ouverture sur notre propre choix (D2 Penone).
 - En discutant et écoutant les avis de chacun, je me suis rendu compte que l'art peut aussi faire ressentir des choses négatives, et que le dialogue peut être essentiel pour comprendre et interpréter sans se borner (L7).

- une découverte ironique de la polysémie de l'œuvre

- J'ai été surprise par le nombre de commentaires que l'on peut faire et toutes les choses que l'on peut avoir à dire sur une œuvre qui ne nous intéresse pas.

Le vécu du subjectif est fait d'une dimension affective et socio-relationnelle souvent mise en avant par les étudiants lorsqu'ils indiquent qu'une posture d'accueil avec écoute de leurs conceptions différentes a évité le rejet de certaines œuvres, même si l'intérêt initial était limité.

Enfin, le retour sur la dimension implicite des moments vécus et la confrontation de ressentis contradictoires déclenchent chez eux une prise de conscience de l'ouverture de leurs conceptions initiales et de leur reconnaissance en tant que sujet, sur le plan affectif, perceptif et conceptuel. Une évaluation positive du degré de professionnalisation s'attache à apprécier le degré de réflexivité, c'est-à-dire l'ampleur du questionnement engagé et de la prise de distance par rapport aux réactions initiales.

3.1 Une expérience non verbale de l'œuvre de Penone

3.1.1. Parole spontanée, entre intuition et stéréotype

Est-ce que le déclenchement de la parole première, immédiate, apparemment spontanée est source de vérité ou bien faut-il dépasser cette première formulation pour atteindre une parole réflexive ? Deux types de parole première semble à distinguer : celle stéréotypée, non réfléchie, véhiculée malgré soi et celle intuitive, qui surgit sans faire appel à des opérations d'analyse et de déduction. Claire Petitmengin, chercheur en philosophie et en sciences cognitives sur le thème de l'expérience vécue qui accompagne l'émergence d'une intuition, considère le "mode intuitif" comme un « mode de connaissance immédiate » qui se situe « à la source de toute activité cognitive, de toute pensée créatrice » (2006 : 71). Cette parole est précieuse et a besoin d'être accueillie. Par contre, la tendance naturelle serait au rejet du stéréotype jugé défavorablement. Au contraire de cette attitude dépréciative, nous adhérons à la thèse de Jean-Louis Dufays qui, dans un essai sur la réception littéraire, affirme que « le stéréotype permet d'interroger ou de souligner la dimensions collective et partagée de la lecture » . Un sens commun aux lecteurs d'une génération constitue « une communauté de lecteur » (*In Rouxel, 2004 : 310*). De même pouvons-nous parler pour les plasticiens d'une « communauté provisoire d'interprétation » en fonction de référents culturels communs. Ni jugé ni déprécié, le stéréotype peut alors être mis en dialogue avec d'autres références.

3.1.2. Interactions entre non verbale et verbal : une parole différée

Le premier moment de découverte de la sculpture *Sentier de Charme* est sans mot dire. En revanche, la phase suivante de préparation de la posture corporelle est l'occasion d'échanges informels riches, d'apartés semi privées. Par exemple, pour un des trinômes, une première interprétation de l'œuvre apparaît : « on dirait une maman, et là le cordon ombilical », ou encore des propositions de mise en œuvre, « on pourrait peut-être écrire, faire du land art, avec ça », « on pourrait prendre une branche, celle-là, plutôt qu'un arbre ...»

Ensuite, une verbalisation collective a lieu à partir de l'observation des performances de chaque groupe. Elle commence par la recherche de mots pour exprimer « ce que vous dit cette sculpture vivante d'une minute ? » La verbalisation sur l'œuvre est alors indirecte et différée. Elle s'en trouve enrichie des expériences perceptuelles, affectives et cognitives de chacun. La parole est fluide, avec une implication des participants. Les échanges oraux révèlent des contradictions fréquentes, qui sont acceptées après avoir retrouvé dans l'œuvre des indices visibles (protection/ enfermement, stabilité/mouvement, plein/vide, vie/mort, vitesse/lenteur, drame/sérénité, etc..

La verbalisation sur les dessins et croquis est d'un autre ordre. Les échanges concernent d'abord les dessin, les incapacités avoués, avant d'aborder des questions plus graphiques ou picturales (quel choix, quels effets, quels sens ?). Ainsi apparaissent les caractéristiques plastiques des dessins, net/flou, grand/petit, plein/vide, fermé/ouvert, ombre/lumière, opaque/transparent, centré/décentré, vue de face/vue en plongée, absence/présence du contexte, fragment/totalité et leurs conséquences sémantiques, lourd/léger, statique/dynamique, violence/douceur, passage/rupture, etc. Le recours aux antonymes permet de préciser les tensions contradictoires présentes dans l'œuvre. Les échanges guidés par le formateur ne se réfèrent pas à une éventuelle norme plastique ou graphique, mais tente de dégager des caractéristiques pouvant constituer des indices signifiants. Le but recherché est une évaluation positive de ce qui a été fait dans le sens "d'extraire de la valeur".

3.1.3. Créativité de la parole en parallèle à l'œuvre

Les propositions de photographie, de dessin, d'expression par le corps, sont des situations de créations parallèles à l'œuvre. Individuellement ou collectivement les étudiants font œuvre et inventent pour exprimer le vécu de la rencontre et le revécu de l'élaboration de l'œuvre. Lorsque la mise en forme est graphique ou photographique, elle se fait à travers une *fable métonymique*; lorsqu'elle est corporelle ou poétique, elle est formulée par une *fable métaphorique* (Scherb, 2012 : 98). En somme, la situation mise en œuvre retarde l'émergence de la parole et diffère sa mise en mots et déplace sa formulation en vivant une situation transitionnelle³ (Winnicott, 1975) qui est un espace créatif avant un retour sur l'œuvre. L'expérience esthétique nécessite du temps, le temps du regard et des perceptions multisensorielles.

3.1.4. Une parole incarnée et authentique

Une parole incarnée est une parole impliquée, qui prend en compte la relation à l'expérience, qui relie au corps et à l'écoute des tonalités émotionnelles. Les situations de pratique mettent en jeu le corps physiquement, recentrent le sujet sur son action. Les modes de questionnement et d'écoute s'attachent à déplacer l'expérience attentionnelle sur soi et à solliciter un récit en première personne.

La dimension pré-réfléchie de la réception d'une œuvre existe avant sa mise en mots, sous forme d'images mentales, de sensation, de mouvements intérieurs, de sons, de paroles, de mots; etc. La verbalisation ne s'attache pas simplement à mettre en mot ce qui est vu, mais à expliciter ce qui est pré-réfléchi. L'expérience vécue de la réception d'une œuvre ou de la production plastique ou corporelle est une expérience qui est intuitive à sa source, c'est-à-dire immédiate, non loquace, elle existe avant toute mise en mots. Une idée-graine (Vermersch) ou un sens ressenti serait à la source de toutes nos pensées, même les plus conceptuelles (Petitmengin, 2007). Nous mesurons les conséquences d'une telle affirmation. La mise en mot est difficile car elle est une tentative de formuler ce qui est encore un *sens ressenti*, amodal, c'est-à-dire pas encore différencié sensoriellement. Nous en déduisons la complexité du guidage d'une verbalisation, qui doit permettre l'émergence d'une parole incarnée. Il suppose une posture d'accueil pour permettre la formulation verbale de ce qui est ressenti intérieurement et qui est formulé plastiquement dans l'œuvre. Parler semble être une tentative toujours renouvelée de formuler l'indicible. La posture d'accueil est un geste professionnel qui laisse le temps de l'émergence de la pensée, qui précise un mode de questionnement ouvert, qui distingue les intentions déjà conscientisée de l'évocation de l'expérience singulière vécue.

3.2 Interactions verbales et intersubjectivité

3.2.1. Une chronologie d'approche

Les différentes phases d'approche de l'œuvre de Raynaud est progressive : l'expérience est d'abord intuitive, puis réfléchie, documentée. L'efficacité de cette chronologie est interrogée, car elle renverse l'ordre habituel qui consiste à apporter de l'information sur l'artiste, le contexte avant de parler de l'œuvre. La place première de l'approche intuitive par rapport à l'approche réfléchie, adoptée en fonction de constats empirique, s'impose en prenant en compte les recherches sur l'état d'évocation en situation d'explicitation (Vermersch) et celles sur l'expérience intuitive (Petitmengin, 2001). La sollicitation de la réflexion stoppe l'accès à l'intuition, qui n'est pas exceptionnelle, mais une source permanente à laquelle nous n'avons accès que par intermittence (*Ibid.*). L'approche documentée n'apparaît qu'en dernier dans le

³ Nous appelons les situations non verbales qui précèdent la verbalisation des situation transitionnelle par analogie au phénomène transitionnel décrit par Winnicott dans *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, 1975.

but de laisser se développer pleinement les deux phases antérieures, de parole incarnée puis réflexive, qui sont la garantie d'un travail individuel ou collectif de construction d'une *parole émancipée*. L'apport d'informations acquière nécessairement un statut particulier, il s'ajoute à ce qui a été dit, mais sans apparaître comme la bonne solution qui invaliderait les hypothèses précédentes collectivement élaborées. Ainsi l'étudiant comme l'élève s'autorise à penser par lui-même et à penser avec les autres.

Somme toute, les situations observées visent à préserver l'intégrité du sujet esthétique (Jauss, 1967) et participent à la construction du *sujet regardeur* (par analogie au *sujet lecteur*), un sujet créateur de son regard, mais également, comme en littérature, qui devient « auteur de sa parole (émotion, perception, interprétation) » (Bucheton, 2000) et d'une parole incarnée et réflexive.

3.2.2. Dissensus et citoyenneté

Dans l'éducation artistique, parmi les figures du médiateur, « le passeur » serait à la recherche du consensus alors que « l'émancipateur » favoriserait le dissensus (Sanchez-Ibora, 2015). Nous avons vu que le dissensus était plutôt encouragé, ce qui peut surprendre. Certaines œuvres sont certainement plus consensuelles que d'autres. L'œuvre de Raynaud est emblématique du dissensus qui peut apparaître lorsque la parole est suffisamment libérée pour que le ressenti, les associations d'idées, les pensées, les opinions, les croyances se manifestent. La percussions des *idéels* engendre une implication croissante. Néanmoins le constat d'un dissensus perdrait de son intérêt sans une phase de recherche des origines de ce dernier. Pourtant la réponse évidente qui clôt le débat consiste à dire que "chacun peut voir ce qu'il veut", que "les goûts et les couleurs ne se discutent pas" et de défendre la subjectivité et l'identité singulière de chacun. Paul Valéry (1943) au contraire affirmait qu'il faut disputer des goûts et des couleurs, car s'ils sont « incomparables », il ne sont pas « incommunicables ». En effet, les points de vue peuvent être communiqués et former des classes de points de vue qui peuvent s'opposer à partir d'arguments issus de l'œuvre ou de soi, de sa vie et de sa culture. De plus, Michel Picard (2002) dans *La Tentation : Essai sur l'art comme jeu* incite au jeu infini d'interprétation, mais à condition de conserver un ancrage dans l'œuvre et de partager des indices identifiables.

Le dissensus qui ne peut se résoudre en consensus, peut être accepté comme tel, mettant des opinions en tension, à condition de percevoir l'origine des contradictions et leur complémentarité (Morin, *La complexité* 1951, Lupasco, *Le tiers-inclus*, 1996 in Scherb, 276-286). Les œuvres sont depositaires de la pensée et de la sensibilité de leur auteur et sont de ce fait complexes et énigmatiques, également faites de contradiction ou de tension dialectiques. La découverte des raisons des contradictions met en lumière différents plans de réalité, sans exclure l'autre mais en cherchant à le comprendre ou en adoptant son point de vue. Il s'agit ainsi de développer une citoyenneté en acte.

3.2.3. Apprendre à changer de point de vue

Les paroles sur les œuvres apparaissent comme des propos entremêlés. Une difficulté pour celui qui anime la verbalisation, c'est de faire les relances ou interventions adéquates. Il faut pouvoir repérer d'où vient le désaccord ? Dans les débats d'interprétation, il provient du point de vue, au sens propre, ce qui suppose de se déplacer physiquement pour changer de point de vue. Mais aussi figuré, pour des raisons d'expériences antérieures personnelles qui interagissent sur notre expérience présente. Enfin, parce que nous sommes capables de nous dissocier et d'adopter le point de vue de l'artiste par une analyse rationnelle ou par empathie, d'être dans l'œuvre ou encore d'être en nous-mêmes, regardeur-auteur émancipé (voir tableau ci-dessous).

L'artiste	L'œuvre	Le regardeur
POÏÉTIQUE	SCIENCES DE L'ŒUVRE	ESTHÉTIQUE
L'intention de l'artiste et Le processus de création	L'analyse de l'œuvre	La réception
Pourquoi ? Comment c'est fait ? Qu'est-ce que je sais sur l'artiste, sa démarche ?	Ce que je vois ? (approche plastique + iconique)	Ce que je ressens ? Ce que ça m'évoque ? Ce que j'imagine ? Ce que je pense ?

Trois postures différentes, d'après Passeron, 1996.

A l'issue de la journée de formation, de nombreux étudiants mentionnent un déplacement de leurs représentations de l'art et de ses médiations. Seulement 10% des exprimés affirment ne pas avoir changé d'avis.

Conclusion

Nous avons cherché à comprendre pourquoi il était difficile de voir émerger une parole authentique. L'expérience sensible vécue est complexe en mettant en relation les trois dimensions affective, cognitive et sociale. L'étude de deux dispositifs parmi un ensemble expérimenté par les étudiants montre des propositions pour déclencher une parole incarnée et réflexive.

Le premier a recours à une pratique corporelle expressive et une pratique de dessin destinée à approcher l'œuvre de façon non verbale. Ce dispositif cherche à différer l'approche verbale réflexive, une façon de ralentir la parole spontanée porteuse de ce qui a déjà été conscientisé au profit d'une parole intuitive et plus incarnée. Le second privilégie le débat de ressentis, de perception et d'interprétation en adoptant une chronologie d'approche : intuitive, réfléchie, documentée. Les échanges verbaux favorisent l'approche réflexive par une mise à distance de l'expérience individuelle immédiate. La stimulation du *dissensus* s'avère fructueuse pour libérer la parole personnelle et pour la construction de l'identité de chacun, mais non pas comme une forme figée, mais comme le lieu d'accueil de l'altérité. Elle nécessite des gestes professionnels spécifiques et en particulier une posture d'accueil du sens naissant et la mise en relation de savoirs provisoires, précis mais caractérisés par leur plasticité.

La rencontre d'une œuvre est fondée sur une conception de l'art comme relation expérientielle, perceptuelle, cognitive, affective et comme processus dynamique de construction de liens sociaux. Elle prend en compte la totalité des modes d'échange, impliquant le corps dans toutes ses dimensions expressives, verbales et non verbales.

La didactique des arts partage avec la didactique de la littérature une mise en lumière du sujet élève récepteur, lecteur ou regardeur, créateur impliqué dans une dynamique en vue de devenir auteur de sa parole.

Les pistes que nous explorerons dans une future recherche concerne l'implication du corps qui perçoit, ressent, pense, imagine dans l'expérience esthétique et artistique et vise à construire une didactique de la réception de l'œuvre.



Giuseppe Penone, *Sentier de Charme*, 1986, Bronze et charme. Photo de trois propositions *de one minute sculpture* effectuées en relation avec l'œuvre de Penone par trois trinômes différents.

Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, Dans Charlier, B., Henri, F. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Bordeaux, M.-C., Deschamp, F. (2013). *Education artistique, l'éternel retour ?* Toulouse : Editions de l'attribut.
- Boudinet, G. (2015). *Les Eros de la musique, De la sensible naissance musicale du corps sensé*. Paris : HD Diffusion.
- Bucheton, D. (2000). *Devenir l'auteur de sa parole*. Eduscol. En ligne : http://dialogue.education.fr/D0033/acteparole_bucheton.htm .
- Cauquelin, A. (1996). *Petit Traité d'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Chabanne, J.-C., Parayre M., Villargo, E. (2012). La rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Paris : L'Harmattan.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. , Dir, (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Dewey, J. (1934/2012). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Lemieux, A., Lacelle, N. (2016). *Approche transactionnelle, subjective et phénoménologique en didactique de la lecture*. Communication au séminaire international de l'Ifé « Savoir/apprendre/faire apprendre en EAC : savoirs/en-jeu(x) ». ENS, Lyon.
- Lyotard, J.-F. (1979). *Ecrire sur l'art*, in revue opus international n°70-71.
- MEN (2015), Socle commun de compétences, de connaissances et de culture, *BO n°17 du 23 avril 2015*.
- Passeron, R. (1996). *La Naissance d'Icare : éléments de poétique générale*. Paris : Ae2cg Editions.
- Petitmengin, C. (2001/2006). *L'expérience intuitive*. Paris : l'Harmattan.
- Petitmengin, C. (2007). Towards the source of thoughts. The gestural and transmodal dimension of lived experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14 (3), 54-82.
- Picard, M. (2002). *La Tentation : Essai sur l'art comme jeu*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Rouxel, A., Langlade, G. (dir.) (2004). *Le Sujet Lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires Rennaises.
- Sanchez-Ibora, C. (2015). Communication au séminaire international de l'Ifé « Savoir/apprendre/faire apprendre en EAC : savoirs/en-jeu(x) ». ENS, Lyon.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Scherb, A. (2005). Rencontre avec les œuvres. *Dans L'œuvre d'art contemporain et sa médiation : contribution à une éducation artistique*. Rennes : FRAC Bretagne.
- Scherb, A. (2012). *La fable et le protocole : processus de création en peinture*. Paris : L'Harmattan, coll. Eurêka et Cie.
- Scherb, A. , Vendramini, C. & Malnoë, C. (2016). Étude des effets professionnalisants de dispositifs de formation au partenariat en éducation artistique en master MEEF PE. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (113-122). Paris : Réseau national des ESPE.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1994). Dans Trocmé-Fabre, H. *Né pour créer du sens*. Saint-Cloud : Priam Production, ENS Fontenay-Saint-Cloud.
- Vermersch, P. (1999/2011). Approche du singulier. In *Expliciter n°30, Journal du GREX* (Groupe de recherche sur l'explicitation).

- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.