



HAL
open science

Le regard adolescent comme outil d'analyse : repenser l'analyse esthétique à travers l'investissement cognitif de l'. de la adolescent.e.

Florentin Groh

► To cite this version:

Florentin Groh. Le regard adolescent comme outil d'analyse : repenser l'analyse esthétique à travers l'investissement cognitif de l'. de la adolescent.e.. Journée d'étude Jeune.s Chercheur.euse.s du réseau Particip'Arc, Alexandra Villarroel; Pierrick Lefranc; Marie Ducellier; François Millet, Nov 2023, Caen, France. hal-04646762

HAL Id: hal-04646762

<https://hal.science/hal-04646762v1>

Submitted on 12 Jul 2024

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.

Titre : Le regard adolescent comme outil d'analyse : repenser l'analyse esthétique à travers l'investissement cognitif de l'. de la adolescent.e.

Auteur : Groh, Florentin. Aix Marseille Univ, CNRS, PRISM, Marseille, France.

Communication : Journée d'étude en marge du colloque international "recherche participative : connaissances et reconnaissances" à l'université de Caen-Normandie, organisée par Alexandra Villarroel, Pierrick Lefranc, Marie Ducellier, et François Millet, du réseau Particip-Arc, Muséum d'Histoire Naturelle de Paris, au bâtiment Le Dôme à Caen, 22 nov. 2023.

- **Présentation de la recherche :**

La recherche tente de définir la nature de l'expérience dans les sous-genres *slasher* et *survival*. Elle s'attache à la représentation de la violence comme principe d'expérience. Le *slasher* est catégorisé par un suspense qui emphase la traque d'un groupe de personnes par un tueur (Dicka, 1990) et induit graphiquement leurs mises à mort comme résultante du suspense (Rockoff, 2002), et fantasme visuel (Clover, 1992 ; Williams, 1991) qui rapproche la violence d'une mise en scène pornographique. Le *slasher* opère un retournement d'expérience lors du dernier segment du film en investissant l'action du point de vue de l'ultime victime, la « Final Girl » (Clover, 1992), qui adopte un comportement masculinisé dans son processus de survie.

Le sous-genre du *survival* est moins défini. On le retrouve dans les films d'aventures en suivant la tradition des « films safari » avec une action basée sur un univers « exotique », en relation à la lutte rationnelle d'un héros blanc contre un écosystème étranger. J'ai décidé de reprendre la terminologie pour le désigner en tant que sous-genre horrifique à part entière, en lien avec les diverses études effectuées auprès des « survival horror games », où l'enjeu esthétique et narratif place le.la héroïne dans un milieu hostile en confrontation avec un groupe d'éléments météorologique, animal, humain, et/ou spatio-temporel.

Le besoin de recherche autour des *slashers* est naît de problématiques analytique : dans les études esthétiques basées sur une interprétation psycho-iconologique ; dans les études esthétiques basées en réaction négative préalable au principe d'expérience, ou en réaction aux différentes stratégies marketing ; ou dans les études cognitives basées sur une série d'extrapolations narratives afin de dégager une symbolique préétablie. J'invite à un dépassement des biais analytiques pour aller vers un raisonnement cognitif de la formalisation de l'image. Cet appel succède à la formation d'une

hypothèse autour d'une expérience de violence inverse à la fantasmatique sexuelle théorisée ; à la vérification et validation du degré fantasmatique de la violence, détachée de considération psychologique ; et à la révision de l'hypothèse de la « Final Girl » et de ses attributs « masculins » et « hétéronormés » comme principe d'expérience narrative et esthétique.

Les postulats sont constitués dans un premier temps avec une expérience personnelle suivie d'une restitution de l'expérience vécue à travers une remémoration des sensations par introspection. L'action de recherche est introspective : située dans un contexte mémoriel, issu du contexte physiologique, psychologique, sociologique, anthropologique, et écologique de l'expérience (Varela, Thompson, & Rosch, 1993). L'introspection est croisée avec la considération de l'« embodied aesthetic » et de l'« embodied cognition » (Trentini, 2015 ; Noë, 2006) qui suppose qu'une sensation, plus spécifiquement une compréhension esthétique d'une œuvre, est cadrée par l'ensemble des choses contenues dans l'espace qui l'a stimulé, plus particulièrement dans l'organisation des figurations et de la narration. Le savoir théorique est recherché dans l'émergence du vécu cognitif. Ces sensations sont mises en lien avec une étude structurelle de l'image. Le modèle d'expérience est emprunté à la sémio-pragmatique (Odin, 1990 ; Adjiman, 2002) où une analyse sémiologique est appliquée à une pensée phénoménologique pour construire le sens d'une image à travers la propre reconnaissance des émotions du.de la chercheur.euse.

- **Questions pédagogiques :**

Même si elle est orientée « esthétique », la thèse présente une double problématique : celle autour de la nature de l'expérience de la violence dans le sous-genre *slasher* et *survival* ; et celle, pour y parvenir, d'une étude de cas sur l'utilisation de l'entretien d'explicitation comme dispositif de médiation. Les limites problématiques exposées autour des biais analytiques répétés invoquent un constat autour des analyses constituées par des hypothèses d'expériences personnelles et nécessairement variables en raison de la subjectivité engagée du.de la chercheur.euse. La recherche d'invariants parmi les variables cognitives personnelles au niveau du rapport structurel à l'image est alors visée dans l'organisation des théories esthétiques. En résulte l'impératif de décloisonner le regard du.de la chercheur.euse comme constructeur transcendant du savoir avec la formulation théorique à travers l'expérience personnelle d'un groupe d'adolescent.e.s volontaires dans le cadre géographique scolaire, au travers de la réalisation d'un dispositif de médiation à l'image par autoapprentissage.

La méthode se compose sur le principe de la recherche-action-formation de Pierre Paillé (Paillé, 1994)

, comme dépassement de la recherche-action de W.F Whyte, avec l'engagement d'un processus d'apprentissage de connaissances selon une démarche commune qui pousse à l'apprentissage sur soi (par soi). Grossièrement, la recherche-action conduit à la production de données, et se rapporte à une théorisation sensible, avec une construction réflexive en lien avec la réalisation d'une action possible dans un champ problématique défini, mais incarné dans l'espace-temps de la recherche, ancré dans la tradition de la « recherche-action participative » (Chevalier & Buckles, 2013).

Le choix de l'entretien d'explicitation vient de la nécessité d'articuler une relation intersubjective pour déconstruire la posture du.de la chercheur.euse omniscient.e dans l'édification d'un savoir objectivant. La seconde base méthodologique s'opère sur le schéma type d'ouverture dans les relations sociales pour Carl Rogers (Rogers, 1998) avec un sentiment d'intérêt pour autrui avec l'ouverture d'un Soi narcissique à l'autre dans la reconnaissance de sa libre expression. Le schéma type d'ouverture renvoi à la « critique-analyse » de Olivier Schwartz (Schwartz, 1993) avec une remise en cause de la posture analytique et extrapolée du.de la chercheur.euse qui guide la discussion selon un objectif problématique explicitement indiqué aux observé.e.s, au même titre qu'un empirisme cynique de Laurent Matthey (Matthey, 2005).

En résulte la nécessité de penser la relation dans son intersubjectivité, tout en rejetant la construction d'une intimité. Pour le dire plus simplement, j'adopte à présent la position d'entre-deux pour Alvaro Pires (Pires, 1997), où le besoin d'une distance s'effectue pour le respect de l'individualité de l'Autre dans son expression. Je réfère ici au principe d'individualité de Francisco Varela (Varela, 1985), où le déroulement actif de l'ancrage réflexif et sensitif au monde est renvoyé à un processus en autoproduction. La considération de l'individualité reconduit une question autour de l'éthique en tant que problème phénoménologique (Varela, 2004). La connaissance doit être contextualisée : l'orientation d'un comportement par fonction rétroactive du sens permet la délimitation d'un espace-temps spécifique à l'expansion mémorielle de la conscience. Dans notre cas, la conscience est affective et non-analytique avec un effacement du.de la chercheur.euse et de ses objectifs de structuration. L'espace-temps choisi est celui de l'entretien d'explicitation.

Le regard analytique doit se faire par *recognition* (Bal & Bryson, 1991), par re-cognition, autrement dit par réminiscence d'une expérience cognitive et émotionnelle propre à l'épreuve subjective d'une image. L'utilisation de l'entretien d'explicitation croise les théories autour d'une intelligence visuelle , où l'image s'interprète sensoriellement et réflexivement par un engagement visuel qui compose l'acception culturelle de ses figures (Rose, 2001 ; Arnheim, 1969). Dépasser le cadre analytique préconstruit ne comprend pas seulement la méthode analytique, mais aussi l'importance du.de la

chercheur.euse dans le processus de théorisation. Autrement dit, pour tenter de saisir la nature de l'expérience, il faut pouvoir le faire à travers le vécu propre du public qui réceptionne l'image. Ce pour quoi j'utilise l'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien qui tend à la liberté de parole de l'individu et la prise en compte de cette parole comme données théoriques ; ainsi qu'un concept méthodologique de Pierre Vermersch (Vermersch, 2012 ; 2019). Il vise à un « [...] ensemble de pratiques d'écoutes basées sur des grilles de repérages de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 2019. p.9).

Plus simplement, l'entretien d'explicitation propose de théoriser une action dans un milieu social ou professionnel spécifique par le vécu de celui.celle qui a effectué.e l'action. L'entretien est construit sous la forme d'une discussion avec diverses relances qui visent à faire accéder l'individu à un degré de conscience affectif préréfléchi. Le.la chercheur.euse s'efface de toutes orientations durant l'entretien. Les relances ont pour unique fonction de ne pas décentraliser la parole sur une interprétation symbolique de son action. Autrement dit, l'entretien d'explicitation propose de verbaliser sensoriellement l'action à travers le vécu qui compose cette action. Le vécu recherché est un vécu préréflexif, non référencé à une symbolique conceptuelle et subjective. Il prend néanmoins en compte le contexte affectif et réflexif dans lequel cette action est effectuée. L'action comprend le geste et l'ensemble des outils et matériaux qui affectent ce geste.

Ce qui est visé, au travers du non-positionnement du.de la chercheur.euse, est l'émergence d'un savoir affectif et d'un accès au réel phénoménologique d'un geste sur un environnement. L'entretien d'explicitation touche à l'évocation. Il travaille sur la mémoire affective (donc phénoménologique). Il réfléchit à la « position de parole incarnée » (principe d'introspection). Autrement dit, il cherche l'ancrage d'un vécu affectif à travers une description mémorielle qui dépasse l'actualisation référentielle. Pierre Vermersch le décrit sous le principe de l'oscillation cathodique d'une télévision qui donne une image lorsqu'on règle le signal et qu'on enlève les ondes parasites. L'entretien d'explicitation vise à rompre la posture positiviste de la recherche par le travail sur une épistémologie de la subjectivité. La grille qui structure les relances n'est pas une grille définie, mais un système de relance sur la visée d'un problème concret (dans sa réalité, non conceptuelle ou théorique, mais basée sur une « action » spécifique). Dans notre cas, caractéristique à l'apprentissage de l'image cinématographique, le choix d'un groupe et l'investigation d'un vécu actif entreprennent une relation émotion-image selon le principe d'action-environnement, avec la re-mémoration sensorielle en fonction de son émergence dans un cadre figuratif spécifique.

Mais une problématique subsiste quant à la collecte des données et l'implication des individus dans le processus de théorisation. Comment mettre en parallèle l'ensemble des vécus pour en dégager un sens théorique, sans pour autant que le regard du.de la chercheur.euse intervienne et oriente le sens ? J'ai choisi, pour tenter de pallier ce problème, une fois les entretiens recueillis, d'utiliser la méthode de la théorisation ancrée post-structurale. Cette méthode naît de la conceptualisation de Kathy Charmaz (Charmaz, 2006) pour une relecture de la méthode de théorisation ancrée telle que pensée par Barney Glaser et Anselm Strauss dans le but de dépasser le point de vue positiviste. Cette nouvelle technique vise à construire la théorie sur le terrain, par l'observation des différentes actions entre les personnes et leurs environnements, sans concepts préalables qui orientent le regard (changement). En parallèle, j'ai recours au « situational mapping » de Adele Clarke (Clarke, 2005) pour une technique de mise en rapport des éléments selon une catégorisation par connexions interposées. Cette mise en interaction permet de réaliser la « validation » des hypothèses personnelles avec mise en parallèle des variables et invariants en relation à une structure filmique. Cette structure est identifiée en rapport à la mémoire de l'émergence des sensations.

Au niveau de la théorisation et de son implication pédagogique, la volonté de construire cet entretien comme dispositif de médiation à l'image s'engage, pour la recherche, à parvenir à un savoir non directif sur le vécu ; et pour l'individu à accéder à une connaissance sur l'image par la compréhension de son vécu d'expérience propre à travers la verbalisation de ses émotions en lien avec le souvenir de la composition structurelle de l'image. Le terme « médiation » est consciemment utilisé en vue de son objectif premier : mettre en relation une œuvre avec une personne et l'introduire à ses enjeux. Mais j'éprouve la nécessité de s'éloigner de l'idéal maurulcien avec l'« enjeu » de l'œuvre comme interprétation symbolique. Le défi ici est celui de la connaissance esthétique issue des émotions (embodied aesthetic). L'explicitation est l'outil de médiation : le sens dégagé de l'image apparaît de la propre expérience de la personne. Avec l'explicitation, la recherche s'interroge sur l'éducation aux images en milieu scolaire comme dispositif de transmission de savoir.

- **Dimension participative :**

La dimension participative se trouve dans l'orientation du savoir qui émerge de l'individu. L'effacement du.de la chercheur.euse dans l'entretien d'explicitation a une conséquence double : d'abord sur la médiation, ou la transmission pédagogique s'effectue dans la remémoration d'une expérience ; puis sur la théorisation qui s'effectue avec la compréhension subjective et individuelle de l'action affective en rapport à une structure filmique). Dans les deux cas, le sens esthétique émerge de

son actualisation affective. L'individu participe alors activement à la théorisation (« empowerment de Sherry R. Arnstein [Arnstein, 1969]) dans la mesure où la théorie est constituée par la somme des actions incarnées des individualités. La participation engage le respect de l'Autre et marque l'autonomie de sa réflexion pour la composition d'une "donnée" qualitative. La base collaborative comprend l'autonomie de réflexion de l'individu et la mise en lien de ses réflexions par le la chercheur.euse pour une théorisation. Selon les niveaux de participation dans les sciences citoyennes de Muki Haklay (Haklay, 2015), cette recherche se situe au niveau deux, avec une intelligence distribuée puisque les individus collectent et interprètent les données, mais ne définissent pas le problème (définis par les hypothèses cognitives). En somme, l'objectif participatif de cette recherche est de construire une forme d'apprentissage double : individuel et théorique.

Bibliographie :

Arnheim, Rudolf. 1969. *Visual Thinking*. Berkeley : University of California Press

Arnstein, Sherry R. 1969. « A Ladder of Citizen Participation », in *Journal of the American Planning Association*. Vol. 35, n° 4

Bal, Mieke ; & Bryson, Norman. 1991. « Semiotics and Art History ». in *The Art Bulletin*. vol.73, n° 2

Chevalier, Jacques ; & Buckles, Daniel. 2013. *Participatory Action Research. Theory and methods for engaged inquiry*, London: Routledge

Charmaz, Kathy. 2006. *Constructed Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London : Sage Publication

Clarke, Adele A. 2005. *Situational Analysis : Grounded Theory after the postmodern turn*. London : Sage Publication

Clover, Carol J. 1992. *Men, Woman, and Chainsaws : Gender in the Modern Horror Film*. Princeton : Princeton University Press

Dicka, Vera. 1990. *Games of Terror: Halloween, Friday the 13th, and the Films of the Stalker Cycle* . New-Jersey, Vancouver : Fairleigh Dickinson University Press

Freeland, Cynthia. 2000. *The Naked and the Undead. Evil and the Appeal of Horror*. Colorado : Westview Press

Haklay, Muki. 2015. *Citizen science and policy: A European perspective*. Washington D.C. : The Woodrow Wilson Center/Commons Lab

Matthey, Laurent. 2005. "Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif". in *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne]. Epistemologie, Histoire de la Géographie, Didactique : document 312

Paillé, Pierre. 1994. "Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation". in *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 19, No. 3 [Summer, 1994]

Pires, Alvaro. 1997. « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », in Poupart, Jean, et al. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville [Québec] : Gaëtan Morin

Rogers, Carl. 1998. *Le Développement de la personne*. Paris : Dunod

Rose, Gilian. 2001. *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London : Sage Publication

Rockoff, Adam. 2002. *Going to Pieces. The Rise and Fall of the Slasher Film 1978-1986*. North Carolina : MacFrand Publications

Schwartz, Olivier. 1993. "L'empirisme irréductible". in Anderson, Nels. *Le Hobo*. Paris : Nathan

Varela, Francisco. 1985. "L'individualité : l'autonomie du vivant", in Veyne, Paul ; & al. *Sur l'individu*. Paris : édition du Seuil

Varela, Francisco. 2004. *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte

Vermersch, Pierre. 2012. *Explicitation et phénoménologie. Vers une psycho-phénoménologie*. Paris : PUF

Vermersch, Pierre. 2019. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF edition

Williams, Linda. 1991. "Film bodies : Gender, Genre, and Excess". in *Film Quaterly*. Vol.44, 1991