



HAL
open science

Enjeux info-communicationnels du partage d'une expérience sensible en lycée agricole

Sandrine Pavan

► To cite this version:

Sandrine Pavan. Enjeux info-communicationnels du partage d'une expérience sensible en lycée agricole. VIème Colloque scientifique international MUSSI: " Médiation et nouveaux usages sociaux et éducatifs de l'information ", EFTS; ENSFEA, Nov 2024, Castanet Tolosan, France. <hal-05382823>

HAL Id: hal-05382823

<https://hal.science/hal-05382823v1>

Submitted on 26 Nov 2025

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.



HAL Authorization

Titre : Enjeux info-communicationnels du partage d'une expérience sensible en lycée agricole

Sandrine Pavan

Résumé : Cette étude présente une recherche participative explorant l'expérience sensible des espaces scolaires dans trois lycées agricoles. Des dispositifs de médiation, impliquant notamment des artistes, ont été mis en place pour recueillir les perceptions et les appropriations des usagers des espaces scolaires. L'analyse se concentre sur un de ces trois dispositifs dont les médiations artistiques, à travers des outils comme les cartes et les visites sensibles, sont susceptibles de transformer la relation entre les usagers et leur environnement, créant un « commun partagé ». L'étude examine comment ces expériences sensibles produisent de l'information et peuvent influencer de nouvelles pratiques spatiales, tout en soulignant les limites imposées par le cadre institutionnel.

Mots clés : lycées agricoles, dispositif de médiation, espaces scolaires, expérience sensible

Mediation and Sensible Experience in Agricultural High Schools

This paper presents a participatory research exploring the sensory experience of school spaces in three agricultural high schools. Mediation systems, including the involvement of artists, were set up to gather the perceptions and appropriations of users of these spaces. The analysis focuses on one of these three systems, where mediations, through tools like sensory maps and sensory tours, have the potential to transform the relationship between users and their environment, creating a "shared common." The study examines how these sensory experiences generate information and can influence new spatial practices, while highlighting the limitations imposed by the institutional framework.

Agricultural high schools, Mediation, School spaces, Info-communicational practice

Les lycées agricoles tels que nous les connaissons voient le jour dans les années 60. Ils ont pour ambition de former les futurs professionnels du monde agricole, mais aussi d'apporter une réponse à de supposés « handicaps culturels » des jeunes ruraux (Lellorain, Sylvestre, André, 2007). La loi d'orientation du 9 juillet 1984 confirme ces orientations en déclinant cinq missions à l'Enseignement agricole¹ dans une volonté politique de « rattrapage culturel » (Charmasson et al., 1999). Deux corps d'enseignants, les professeurs d'éducation socio-culturelle et les professeurs-documentalistes, accompagnent notamment ces missions, prenant en charge des médiations, artistiques, culturelles et documentaires au sein des établissements dans des dispositifs et des espaces spécifiques, tels les foyers² et les Centres de Documentation et d'Information (CDI). Or ces lieux connaissent aujourd'hui des problématiques d'usages : certains foyers sont désinvestis, dégradés, par les élèves et le CDI apparaît comme un lieu délaissé, non reconnu et non valorisé par l'ensemble de la communauté éducative. De façon plus globale, les lycées agricoles disposent d'aménagements spécifiques. Chaque établissement comprend un internat, un équipement socioculturel, mais aussi sportif et un amphithéâtre-auditorium polyvalent. Le tout s'inscrit dans des « masses de verdure » (Ibidem) avec également la présence d'une exploitation agricole annexée à l'établissement pour la pédagogie qui peut prendre différentes formes : oliveraies, vignobles, fermes laitières, serres horticoles, centres équestres, etc. Cependant, ce cadre spatial est assez peu interrogé par l'institution et peu mis en discussion au sein des communautés éducatives. Pourtant, il est au cœur des préoccupations des professeurs que nous avons rencontrés.

1. À l'origine de cette étude : un « habiter » le lycée agricole, objet de recherche en information-communication

Habiter pour l'individu, pour le groupe a un caractère dynamique qui revient à « s'approprier quelque chose » dans le sens d'en « faire son œuvre, en faire sa chose, y mettre son empreinte, le modeler, le façonner » (Vassart, 2006, p.18). Habiter, c'est trouver, définir,

¹ Les lycées agricoles assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ; ils participent à l'animation et au développement des territoires ; ils contribuent à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ; ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires ; ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants, consulté sur <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/missions/missions>

² C'est une structure ouverte au sein du lycée, organisée et animée essentiellement à l'initiative des élèves qui fonctionne lors de la journée, pendant et hors temps scolaire. Les usages du foyer dépendent fortement de l'implication des élèves qui l'investissent et le font vivre. Ils sont évolutifs.

ajuster, entretenir les identités et les différences entre moi et les autres, entre les autres et moi. Ce processus d'appropriation de l'espace inclut également des interactions entre les êtres humains et leur environnement, il engage une dimension relationnelle dans laquelle l'espace se pense en termes de milieu (Berque, 2009). Le milieu entendu comme relation met en jeu la dimension expérientielle de l'existence. Dans cette conception, l'habiter devient un acte actif de co-construction du milieu, où les habitants participent à la transformation et à l'interprétation de leur espace de vie.

Nous intéressés à un « habiter », nous conduisons une recherche participative dans trois lycées agricoles avec des professeurs-documentalistes et d'éducation socioculturelle. Ensemble, nous avons co-construit des dispositifs de médiations par l'espace, avec la participation d'artistes dans deux des établissements, portant notre attention sur l'expérience sensible de ces espaces (Boutaud, 2016, Boutaud & al., 2016, Boutaud, 2021). En plaçant l'espace au cœur des dispositifs, sous l'action la recherche (scientifique, artistique), ces médiations produisent des « traces » (Jeanneret, 2019) qui donnent une matérialité à une expérience sensible qui peut dès lors se communiquer, s'échanger. Dans de précédents écrits, nous avons interrogé les circulations de ce sensible sous l'action de médiations, mettant en évidence des déplacements et la production de nouveaux imaginaires (XXXX et al, 2024), soit la circulation créative ou trivialité d'une expérience sensible (XXXX, 2024). Pour ce colloque, *Médiation et nouveaux usages sociaux de l'information*, nous souhaitons porter notre attention sur l'un des trois dispositifs « informationnels » de cette recherche.

Si l'on considère que l'information correspond à la relation entre le document (ou un support) et le regard porté sur lui (Jeanneret, 2011, p. 85), elle est la relation active plutôt qu'un contenu objectif d'un document. Cela veut dire qu'un même support peut être perçu de manière très différente selon les individus qui le lisent ou l'observent, car chaque regard crée une forme d'information différente selon les contextes, les connaissances préalables, les attentes et le propre rapport au monde de chacun. Dans cet écrit, nous considérons que, par le biais de médiations, les espaces scolaires font l'objet d'interprétations des usagers, qu'ils lisent tel un document, mobilisant leur ressenti. Cette expérience sensible devient support d'énonciations des participants à la recherche et « fait » information. Nous nous intéressons, dans cette étude, à ce que ces regards portés sur les espaces nous disent de ces espaces. Après avoir précisé la démarche de notre recherche entre participation et partage d'une expérience sensible dans la mise en œuvre de dispositifs de médiation, nous présenterons le cas du dispositif artistique d'un des trois lycées de notre étude qui s'appuie sur des outils spécifiques : visites et cartes sensibles.

Enfin, à partir de l'analyse de traces produites dans la recherche, nous interrogerons ces médiations en tant que communications (Lamizet, 1992).

2. Partage d'une expérience sensible et médiation par l'espace dans une recherche participative

a. Le sensible en partage

Le sensible en recherche fait référence aux travaux dans lesquels les sens ont une part centrale dans la production de données (Brito & Pesce, 2015). Le terme réunit un rapport au monde à la fois « sensation » soit une réponse sensorielle à la présence d'objets et « affectivité » (Fabre, 2017, p. 17). Cette proposition renvoie à une définition première de l'esthétique l'*aisthesis*. Le terme « manifestation » par lequel on nomme couramment les modalités d'apparition du sensible indique leurs dimensions expérientielles, le sensible se définissant comme « ce qui est perceptible, tangible, visible, mais aussi phénoménal » (Beaza, 2019, p.161). Dans une perspective anthropologique, Laplantine (2005) considère que ce sensible n'est pas seulement ce qui est perçu par les sens physiques, mais aussi ce qui émerge dans les interactions sociales et symboliques. Afin de saisir la dimension sensible de l'espace scolaire chez les usagers, nous proposons de rendre signifiante une manifestation de la réalité sensible qu'il s'agit de collecter et de transmettre. Ce projet renvoie à une définition renouvelée de la communication des sciences de l'information et de la communication, considérant avec Boutaud (2021) que la communication gagne en intensité et en profondeur dès qu'elle cherche, dans ses vertus expressives, les moyens de garder la trace de l'expérience première. Il porte également une dimension politique en référence aux écrits de Rancière (2000). Ce dernier démontre que l'expression du sensible fait l'objet d'une main mise, au même titre que le politique, par des tenants d'une autorité qui vont accorder à certains le droit d'être entendu et de participer à l'espace public, au détriment d'autres individus qui restent à la marge. Pourtant, le partage d'une expérience sensible est essentiel dans toute société puisqu'il fixe en même temps un commun partagé et des parts exclusives.

b. La recherche participative qui ouvre un champ de possibles

Poursuivant les travaux menés sur les espaces documentaires des lycées agricoles (Fabre, 2006 ; Fabre, Veyrac, 2008 ; Fabre, Couzinet, 2008 ; Fabre, 2021), cette recherche participative met en relation : des professeurs-documentalistes, des professeurs d'ESC, mais aussi des artistes, autour d'espaces à (ré) investir. La recherche participative renvoie à l'idée d'un partage de savoirs et dans notre cas, nous intéressant à une approche sensible des espaces,

au partage de savoirs sensibles. Elle est le lieu de la rencontre entre différentes sphères : professionnelles, scientifiques et dans le cas présent artistiques. Cet espace « creuset de médiations multiples » peut être un espace de création d'un « commun potentiel » (Aussillou Boureau & Marcel, 2023, p.5). Inviter un artiste à se saisir d'un l'objet de recherche s'inscrit dans cette volonté « de renouveau et d'innovation conjointe entre des champs professionnels ayant des savoir-faire différents, mais considérés comme complémentaires » (Bordeaux, 2022, p.362). Fourmentraux (2019), considère ainsi que cette alliance art et science participe au « renouvellement des connaissances et [à] l'enrichissement de nos manières de communiquer — au sens étymologique de la "mise en commun" —, de nos expériences sensibles et intelligibles de l'être au monde » (p.20). Dans cette recherche participative, cet espace relationnel prend la forme de dispositifs de médiation par l'espace.

c. De l'espace « à signifier » à l'espace « signifié », le dispositif de médiation par l'espace

Le dispositif tel que conceptualisé par Belin (2001) fait porter l'attention sur sa capacité à dis-poser, c'est-à-dire de tenir à distance pour mieux explorer. La médiation quant à elle s'entend comme : « une activité productive et créative qui consiste à intervenir sur le cours de la communication en lui apportant une dimension nouvelle » (Jeanneret, 2014, p.13). Caune (2017) revient sur l'importance de la dimension esthétique (qu'il ne réduit pas à l'artistique) de la médiation étant d'abord « un lien sensible entre les membres d'une même communauté » (p.43). Cette relation s'instaure dans une énonciation, au sens de réappropriation par le sujet des signes qu'il reçoit et qu'il produit : « Sans cette pratique de la parole, l'appropriation des contenus est insuffisante parce que figée dans la reproduction de l'énoncé » (p. 18). Cette idée peut être rapprochée de la proposition de Charaudeau (1995, p.85) qui voit dans le processus de sémiotisation du monde, le passage d'un monde « à signifier » à un monde « signifié », un monde sémantisé. Le monde à signifier se « transforme » en monde signifié sous l'action d'un sujet parlant. Ce monde ainsi signifié devient un objet d'échange avec un autre sujet parlant dans un processus de transaction. A partir de cette proposition, Fabre (2009) interroge l'espace documentaire comme un espace de savoir, objet de transaction entre l'espace à signifier qu'est l'espace documentaire agencé, pensé par le professeur-documentaliste et l'espace signifié celui des usagers qui investissent cet espace de sens. Dans notre proposition, les espaces scolaires envisagés sous l'angle du sensible sont le support de médiations. Elles se caractérisent par le partage de pratiques et de représentations des espaces qui font de l'espace « à signifier » soit l'espace conçu par les architectes, pensés par les équipes de directions, mais aussi l'espace

investi par les enseignants, un espace « signifié » soit l'espace habité. Enfin, les travaux de Lamizet (1992) nous donnent un cadre pour penser cet espace scolaire « médié » comme un espace social de communication. Les médiations font de tout espace de représentation, un espace effectif de communication, c'est-à-dire de circulation et d'échanges des représentations, des informations et des symbolisations. L'auteur identifie quatre types de médiations de nature à constituer cette dimension nouvelle de l'espace social : l'espace maîtrisé, l'espace connu, l'espace rétréci et enfin, l'espace plein. Ce dernier désigne « la vocation à habiter l'espace » (à en diminuer la part du réel). Sa proposition donne de l'épaisseur à la notion d'habiter et met en perspective espace communiqué et espace habité.

Dans le développement qui suit, nous souhaitons interroger ce que les médiations par l'espace nous apprennent de cette relation entre les usagers et les espaces scolaires et ce qu'elles apportent, du fait de leur circulation dans le dispositif artistique, aux espaces en question. Autrement dit, nous chercherons à répondre à cette question : en quoi la circulation d'une expérience sensible dans ces dispositifs créés par la recherche peut contribuer à un habiter les espaces scolaires ?

3. Empirie de la recherche

Pour cette étude, nos terrains de recherches s'articulent autour de dispositifs proposés aux usagers des lycées agricoles : élèves et/ou équipes pédagogiques selon les contextes des établissements. Ils font l'objet de nos observations participantes (Soulé, 2007). Les dispositifs permettent la création de différents espaces et temps de créativité au sein de dispositifs plus vastes que sont les lycées de l'Enseignement agricole. Les usagers des lycées agricoles auxquels ils s'adressent sont invités à « produire » des discours, entretiens semi-directifs, *focus groups* et des dessins, soit des traces, entendues comme « un objet inscrit dans une matérialité que nous percevons dans notre environnement extérieur » (Jeanneret, 2019, 61). Parmi les outils mobilisés dans notre recueil de données, deux sont issus d'autres champs : la carte³ et la visite⁴ sensible.

³ La cartographie sensible (ou cartographie subjective) peut se définir comme la création de médias de restitution de l'expérience du territoire. Champ de recherche ou phénomène transdisciplinaire (Olmedo, 2015), elle est pratiquée autant par des artistes/designers que des scientifiques.

⁴ La visite sensible peut être rapprochée de la démarche des artistes marcheurs (Long, Fulton) qui utilisent la marche comme médium puisque c'est la marche elle-même qui fait œuvre. Progressivement, ces marches artistiques se sont élargies à la sphère sociale, d'abord sous la forme de marches collectives, puis ces visites ou promenades sensibles ont ensuite été investies dans un but éducatif, comme une forme de médiation possible entre les élèves et le lieu.

Nous proposons de présenter plus en détail un dispositif mis en place dans un des lycées agricoles reposant sur la création d'une œuvre dans les espaces de l'établissement. Ce lycée est un LPA (Lycée Professionnel Agricole) constitutif d'un EPLEFPA⁵, qui déploie sur un seul site : un lycée professionnel agricole (de la classe de 3e au BTS), une exploitation horticole et une unité de Formation par apprentissage d'un CFA (Centre de Formation d'Apprentis). Situé dans une commune de 25 000 hab., limitrophe d'une grande agglomération, il compte 340 élèves, étudiants et apprentis et 90 places d'internat. Les filières professionnelles, générales et technologiques concernent les secteurs de l'horticulture, de la fleuristerie, de l'environnement, du conseil vente en univers jardinerie, des bio-industries. Le lycée a fait l'objet d'une restructuration par le Conseil régional qui s'est achevée en 2015. Depuis l'établissement est entièrement fermé par un bardage moderne en acier dont les parements en façade et à l'intérieur de l'établissement, sont rythmés de lignes verticales colorées de rouge, jaune, blanc et gris. Du fait de sa situation pluri centre (de formations) et mono site (soit regroupé en un seul lieu), l'aménagement du lycée distribue différents espaces aux destinations pédagogiques bien différenciées et l'organisation spatiale y est assez complexe. Toutefois, le centre de l'établissement se compose d'une vaste zone végétalisée autour d'une mare qui fait office d'espace de circulation et d'une pinède aux pieds de laquelle des tables et des bancs sont disposés. L'ensemble constitue un environnement qui évoque les parcs ou jardins publics.

Le dispositif que nous avons co-construit avec la professeure-documentaliste repose sur l'accueil d'une artiste plasticienne dans le cadre d'un Appel à Projets régional : « lycées à énergie positive ». L'artiste intervient auprès d'un groupe d'élèves pour la création d'une œuvre collective dans l'établissement. Le groupe constitué par la professeure documentaliste avec l'aide de la principale adjointe réunit des profils de la 3e à la seconde année de BTS, des internes, des externes et des demi-pensionnaires. L'artiste a pensé son intervention en trois temps. Un premier temps de découverte de l'établissement au cours d'une visite sensible conduite par les élèves. L'artiste travaille ensuite une ou plusieurs propositions de production d'œuvre. Puis lors d'une visite retour, les élèves et l'artiste choisissent l'œuvre qui sera réalisée. Enfin, l'artiste organise les temps de production dans l'établissement avec les élèves volontaires. La proposition plastique retenue va consister en l'inscription d'anamorphoses sur les aménagements extérieurs. Le principe de l'anamorphose consiste à réaliser une œuvre

⁵ Établissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles. Cette dénomination rend compte de l'ensemble plus vaste des activités qui s'y déroulent. Contrairement à l'Éducation nationale, où il existe un cloisonnement très net entre lycée d'enseignement général, technique et lycée professionnel, le EPLEFPA revendique que l'ensemble des modalités de formation agricole constitue un seul et unique système.

déformée, dont la recombinaison sera perceptible à partir d'un endroit précis. Autrement dit, l'œuvre est compréhensible d'un seul point de vue. Les mots qui vont être le support de ces anamorphoses sont choisis collectivement à l'occasion de la seconde visite. L'analyse proposée prend pour point de départ l'expérience sensible des espaces qui s'énonce dans *les focus groups*, les cartes sensibles et dans le choix des mots qui figurent les anamorphoses. Elle s'appuie sur les types de communication définis par Lamizet (2008) qui vont donner une dimension nouvelle à l'espace social des lycées agricoles étudiés.

4. Des espaces objets d'énonciations, entre appropriations individuelles et collectives

a. Les espaces scolaires appréhendés comme un matériau artistique

La première rencontre avec les élèves et l'artiste se déroule au CDI, avec la professeure-documentaliste (pour la visite qui va suivre, la professeure fait le choix de laisser les élèves seuls avec l'artiste, pour ne pas venir influencer le choix des lieux visités). En premier lieu, l'artiste se présente et présente son travail plastique dans les grandes lignes autour de « *la question des traces mémorielles* » et « *ce qu'on garde d'un paysage* ». Pour cela, elle évoque sa découverte des romans de Patrick Modiano dont un en particulier, *Rue des boutiques obscures* ([1982], 2007) dans lequel le narrateur « *n'arrête pas de chercher des endroits dans sa mémoire* » et pour cela, se déplace de lieu en lieu. Elle évoque l'expérience de déplacement qu'elle a vécu dans la fiction, qui l'a conduite à un déplacement physique, cherchant en vain, à retrouver ces lieux sur place. Elle demande alors aux élèves d'être : « *mes Patrick Modiano* ». Elle explique : « (...) moi, je n'ai pas l'usage de ce lieu, donc ce qu'il faudrait, c'est un groupe d'étudiants, autant dire vous, qui allez me faire explorer le lieu (...) c'est vous qui allez, d'abord dans votre tête, dire, ben moi, si je devais emmener quelqu'un qui ne connaît pas le lycée, si je devais l'emmener à un ou deux ou trois endroits dans le lycée, j'aimerais bien que cette personne, elle, sache que ça, ça existe (...) Je voudrais vraiment qu'elle sache qu'à 14 h, quand on se met là, on a le soleil là et on n'a pas du tout envie de rentrer en cours (...) ou là, c'est là que j'ai pris un fou rire de tous les diables (...) ».

Cette introduction au travail artistique pose deux principes. Le premier est l'affirmation que les élèves sont dépositaires d'un savoir sur les espaces et qu'*a contrario*, l'artiste vient sans aucune idée préalable et va découvrir les lieux à partir de leur point de vue. Le second, c'est que ces savoirs sur les espaces donnent des informations sur la dimension fonctionnelle de ces lieux, mais aussi et surtout sur leur dimension symbolique, ainsi que la référence à Patrick Modiano l'induit. D'ailleurs, l'artiste évoque les espaces en termes d'« endroits » qui, tout

comme ceux de lieux, places, zones, ont une dimension plus symbolique que descriptive (Huyghe, 2007, p.259). L'endroit désigne ainsi à la fois un lieu tangible et un espace social chargé de significations. Cette introduction à la visite place les élèves dans une certaine disposition qui convoque leur sensibilité. Cette approche se matérialise dans deux exercices. Dans un premier temps, l'artiste propose aux élèves de dessiner sur une feuille blanche un plan du lycée et d'y indiquer par des croix les lieux qu'ils aimeraient lui faire découvrir. Dans un second temps le groupe va parcourir l'établissement sur la piste de ces croix, « *et comme ça on fait une visite plutôt un peu sensible* ».

Une fois le cadre d'intervention posé, nous proposons de présenter l'analyse des matériaux recueillis à partir de types de communication qui ressortent : le premier se rapporte à un espace connu et maîtrisé et le second à un espace plein, humanisé, habité.

b. L'espace scolaire dessiné, visité : un espace divisé

L'espace connu est l'espace qui fait l'objet de la mise en œuvre de logiques de description et de communication (Lamizet, 2008). Dans un premier temps, la connaissance de leur espace s'exprime pour les élèves par le dessin. L'ensemble des élèves dessinent ainsi des cartes plutôt sommaires (c'est la consigne) sur lesquelles figurent simplement quelques repères marqués d'une croix, soit leurs endroits : la mare, le foyer, la salle d'étude, la verdure, un escalier au sein d'ensemble plus vaste qu'ils dénomment ou pas : salles de cours, foyer, cantine, internat...

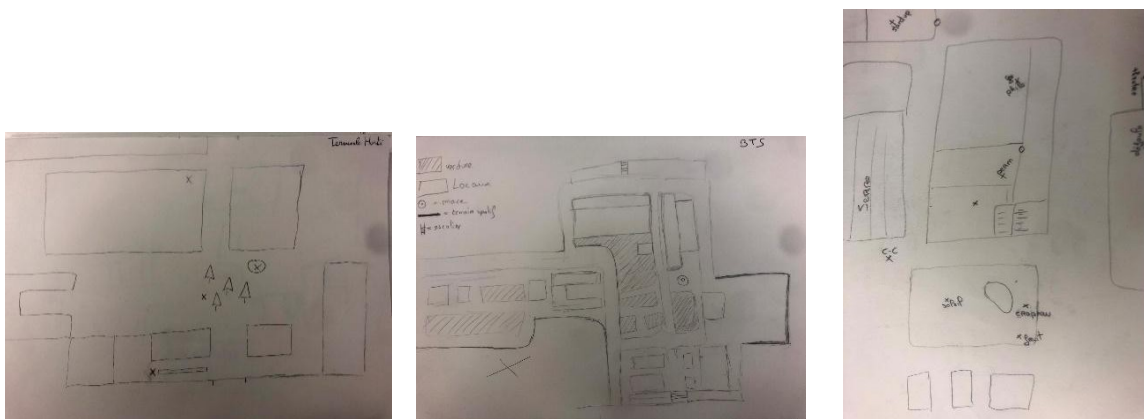


Fig. 1.2 et 3 : les cartes sensibles sont ponctuées de croix qui pointent des « endroits »

Une élève de deuxième année de BTS, contourne la consigne du dessin et décrit sous forme d'une énigme, le lieu retenu : « *Il faut monter dans le grand bâtiment bleu. Par la suite, il faut suivre les escaliers pour accéder au deuxième étage. Les murs bleus rappelleront le ciel, c'est bon, vous êtes au bon endroit ! Avancer de sept petits pas, vous allez arriver devant les W.C.*

Vous n'y êtes pas encore, patienter. Une porte, deux portes à côté de ce lieu, où les rois et les reines se croisent juste tout près de la salle E21. Voilà, vous y êtes devant notre salle, salle des BTS. Cette salle nous permet de profiter de calme. En revanche, elle manque de végétation ! Cette salle n'a pas de dénomination, cela lui manque aussi. L'endroit de paix des BTS ». Là encore, l'élève identifie un endroit précis, non plus en le situant dans une carte, mais à l'aide de descriptions. On relève que le lieu est investi de qualités sensibles : « calme », « paix » et que sa description est poétisée : « les murs bleus rappellent le ciel », « l'endroit de paix des BTS ».

L'espace décrit est également un espace maîtrisé, un espace dont on contrôle les structures, ses parcours de communication et de circulation (Lamizet, 2008). Lors de la visite, l'étudiante de BTS conduit le groupe devant la porte de la salle : « Elle est là. Mais bon, par souci d'anonymat et par souci de jalousie dans le lycée, nous n'avons rien marqué (...) même le personnel administratif voulait cette salle (...) ». L'espace maîtrisé rend compte d'appropriations qui opèrent parfois dans un rapport de force, comme ici. D'autres lieux font davantage l'objet d'un partage. Ainsi, tout au long de la visite, les élèves commentent les lieux traversés, leurs spécificités, les usages qu'ils en ont. Ils décrivent les chemins empruntés, les passages plus ou moins connus. Des lieux se dévoilent aux yeux de notre duo, l'artiste et nous-même, chercheuse, mais également des élèves qui commentent les usages des uns et des autres, marquant leur surprise : « Je découvre le lycée là ! », « Merci pour le partage »... C'est ainsi que nous apprenons qu'il existe un coin « pause clope » officiel et un, toléré. Certains élèves révèlent une astuce qui permet d'ouvrir le portail d'entrée/sortie et d'échapper ainsi à la vigilance des surveillants. Des espaces insoupçonnés apparaissent, comme la « *Bad cave* » (Fig. 4 et 5.), un couloir situé sous le CDI, caché au regard des promeneurs et usagers non avertis. Ces appropriations évoquées s'accompagnent de détournements de lieux, soit une pratique de ruses et de tactiques (Certeau, 1990). Ces pratiques peuvent être collectives, la pause clope « tolérée », ou plus spécifiques à un groupe, la salle des BTS, ou encore à quelques élèves seulement.



Fig. 4 entrée de la Bad Cave

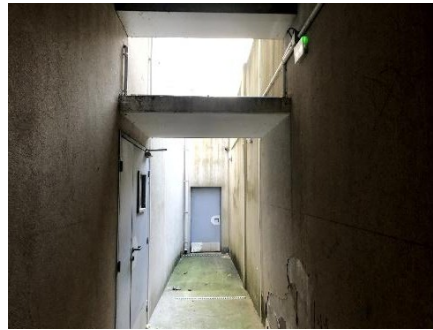


Fig.5 La Bad Cave

Ici, les communications produites relèvent de l'exercice de fait d'un pouvoir. Elles renvoient aux processus d'appropriation de l'espace soit l'ancrage des individus ou des groupes (dans ce cas on parle de territorialisation) dans l'espace qui se lit à travers des signes, diverses attitudes et comportements. Ces informations d'un espace connu et maîtrisé sont « facteurs de discrimination » (Rancière, 2000). C'est pourquoi nous l'appelons l'espace divisé. Toutefois, ces lieux identifiés pendant la visite sont mis en partage et peuvent dès lors faire l'objet de nouvelles pratiques.

Un lien peut être établi entre ces appropriations et la structuration architecturale du lycée. La dimension fonctionnelle de cet espace qui le morcelle, le divise, lui attribue une tonalité, une ambiance même (avec la distribution de couleurs) semble limiter la possibilité de l'espace à « signifier ». Avant de présenter sa proposition plastique, l'artiste revient sur cette difficulté auprès du groupe (...) *je me suis dit, ah, c'est vraiment un espace architectural très déstructuré, hyper déstructuré avec plein de petits aplats, des recoins (...)*. « (...) *je sais pas, moi, comment je vais exister graphiquement dans cet espace, vous voyez graphiquement, comme du dessin quoi, dans cet espace, alors que ça c'est hyper, hyper fort et que moi, je veux pas, ni embêter ce truc, ni être en compétition avec ce truc, ni dans une gamme colorée qui confonde les deux trucs. Donc comment faire un truc qui soit complètement hors de cet environnement-là ?* ». Ainsi, il faut « faire sa place » au sein de l'établissement et ce partage du sensible peut se comprendre comme l'expression de ce que Rancière (2000, p.12) nomme « les places et les parts exclusives ».

c. L'espace scolaire support d'une création collective : un espace habité

Dans cet espace scolaire investis de pratiques fortement territorialisées, l'artiste doit trouver le mode opératoire de son intervention, comme elle l'évoque aux élèves le jour de la

visite retour, juste avant de présenter sa proposition : « *Quels sont les endroits finalement qu'il me reste ? Si je regarde pas les photos, je regarde pas mes notes, je regarde ce qui me reste, et donc peut-être que c'est sur ces restes là où je vais aller cultiver un petit truc, tu vois ?* ». C'est ainsi que l'art se glisse dans les interstices, les « parts » restantes dans cet espace « signifié ».

Elle retient deux éléments. Le premier, c'est l'importance d'être dehors : « *Je me suis dit que c'était quand même marrant parce que le lycée, c'était un endroit où on était beaucoup dedans, on est dans les salles de classe, on est dans le CDI, on est dans la cantine, on est dans l'internat, on est dans tout ça. Et en fait cette visite, elle n'était que dehors. On est, à aucun moment, rentré dedans. Le seul endroit où on est rentré, c'est quand on a été dans le couloir pour voir votre salle. Et finalement, la salle était fermée* ». Les extérieurs de l'établissement s'inscrivent comme des lieux « à signifier », peu investis par les équipes enseignantes et dans lesquels les élèves expriment une relation sensible aux lieux. D'ailleurs, le second élément que l'artiste relève ce sont leurs énonciations : « *Par contre, vous avez dit plein de trucs. Vous avez vraiment mis des mots sur les lieux, sur les espaces et tout ça. Donc aussi peut-être, c'est les mots en fait qu'il faut garder. Et vous avez nommé aussi le coin, la Bat cave, il où il y avait des noms. Il y avait des mots. Et il y avait un désir de définition de ces espaces-là* ». L'œuvre vient ainsi en réponse à l'expression d'un point de vue sur les espaces extérieurs. Il s'agit pour l'artiste de matérialiser dans son œuvre la trace de ce regard porté par les élèves, soit des informations produites sur les espaces.

L'artiste propose aux élèves le principe de l'anamorphose. Il faut à présent vérifier que les lieux investis lors la première visite présentent des surfaces qui peuvent accueillir une telle œuvre. Les élèves se prêtent au jeu et testent ensemble les possibilités en mobilisant leur imagination : « *Ben si je me mets là, enfin, il y a des fenêtres qui gênent, mais on peut toujours essayer ? Il y a de la perspective ? Je sais pas si vous le voyez, mais...* ». Cette visite retour donne l'occasion aux élèves de poser un nouveau regard sur leurs espaces. Il faut également s'entendre sur ce qui sera noté. L'artiste imagine recueillir un corpus de mots. Spontanément, les élèves donnent des noms au lieu qui évoquent tout d'abord leur fonction. L'artiste les amène peu à peu à diversifier les registres. Une élève propose d'associer un lieu à une couleur. Puis, sur la proposition de l'artiste, cette couleur va être associée à son tour à un autre mot et « *c'est cette qualification qui va poétiser* ». Au final, six lieux sont retenus autour des qualifications suivantes : « *rose sortie* », « *rouge unis* », « *blanc autour* », « *bleu abri* », « *jaune loin* », « *gris pause* ». Ces expressions se construisent collectivement, avec la participation des élèves, mais aussi de la professeur-documentaliste et notre propre contribution.

Dans la dernière phase de la création collective, l'artiste vient au lycée à la nuit tombée pour tracer les contours des mots qui vont former les anamorphoses. Des élèves internes ainsi que la professeure-documentaliste s'associent ponctuellement à ce travail. Là encore, les lieux font l'objet d'une expérience renouvelée, puisque ces espaces ne sont pas accessibles de nuit, en temps ordinaire.



Fig.6, l'artiste et une élève tracent de nuit le contour des lettres qui vont constituer l'anamorphose ROUGE UNIS

Pour Dewey ([1934], 2010) : « sans les arts, notre expérience des volumes, des masses, des figures, des distances et des directions de changements qualitatifs serait moins élaborée » (p.151). Le philosophe considère que l'expérience esthétique est « un modèle d'expérience riche et élargie, unifiant ce qui est fragmenté, totalisant ce qui est dispersé, collectivisant ce qui est individuel » (Stavo-Debaugue & Trom, 2004, p.221). Cette idée se prolonge dans les réflexions de Caune (2017) qui reconnaît à la médiation de l'expérience esthétique le projet de faire « humanité ensemble » (p.243). Ce « faire ensemble » se construit dans le choix des expressions. Elles se construisent par strates successives de réécritures collectives (XXXX, 2024). Ce processus créatif renvoie aux « êtres culturels » définis par Jeanneret (2008, p.13). L'expérience sensible, comme tout être culturel, connaît une vie triviale dans ce dispositif artistique qui produit de nouvelles expressions d'un habiter. Habiter les espaces, on l'a évoqué, c'est les investir de sens par des pratiques, mais également par la langue. Le philosophe Paquot (2016), considère qu'il réside dans le fait de pouvoir nommer les choses parmi lesquelles va se dérouler « le séjour » terrestre des humains (p. 88). Dans l'exemple évoqué, on assiste à l'énonciation d'un espace plein, soit « un espace que les sujets de la communauté habitent

pleinement », en faisant, par cette habitation même, un espace de communication et de socialisation (Lamizet, 2008, p.30). Finalement, l'action de l'artiste permet de nouvelles sémantisations de ces espaces scolaires qui se voient « signifiés ». Elle offre à ces espaces de nouvelles potentialités d'appropriations, collectives cette fois.

Enfin, il nous faut revenir sur les suites de l'intervention de l'artiste qui mettent en jeu l'une de ces anamorphoses. Le « ROUGE UNIS » recouvre le mur d'un couloir extérieur, situé au centre de l'établissement, lieu de passage entre les salles de classe et le foyer. Son contenu exprimait littéralement cette idée d'un espace social. Un problème de coordination et de communication fait que l'endroit où se situe cette anamorphose n'aurait pas dû être retenu puisqu'il devait être repeint. Ni l'enseignante ni l'artiste n'en ont été informées. L'anamorphose a donc été recouverte sans possibilité de la peindre de nouveau. Cette réappropriation des « tenants de l'autorité » (Rancière, 2000) rappelle que les lycées de l'Enseignement agricole, comme tout espace institutionnel et éducatif, demeurent avant tout des espaces sous contrôle, régis par des règles d'usage lesquelles peuvent venir à l'encontre d'une autre relation aux espaces, symbolique celle-ci, à l'invitation d'un artiste.

Conclusion

Le travail présenté dans cet article revient sur une recherche participative qui, avec la mise en place d'un dispositif artistique, interroge la possibilité d'accompagner des changements de pratiques de ces espaces en s'intéressant à l'expérience sensible des espaces. Le dispositif, parce qu'il prend place entre les usagers des espaces scolaires et les espaces, permet une distanciation qui renouvelle une attention portée aux espaces. Au sein de ce dispositif, l'artiste participe à ce renouvellement en s'inscrivant dans une relation sensible aux espaces. Ce déplacement produit une information soit « une connaissance construite et circulante dans des processus de communication » (Gardiès & Fabre, 2012, p.47).

Nous nous demandions, dans cette étude, ce que cette construction et circulation, pouvait faire aux espaces investis par la recherche. Nous avons mis en évidence que les médiations font apparaître un espace approprié, connu, intangible, mais également elles dessinent aussi la possibilité d'espaces à signifier collectivement. Une fois « signifié » cet espace symbolique renvoie à l'espace plein, un espace que les individus habitent pleinement, « un espace humanisé » (Lamizet, 1992, p.30). Cette sémantisation de l'espace participe d'une « fabrique du sensible » (Rancière, 2000) soit la constitution de « un habitat commun » (p.66).

Mais ce partage « (...) est toujours une distribution polémique des manières d'être et des "occupations" dans un espace des possibles » (Ibidem). Il n'est pas un donné et doit être constamment défendu. Cependant, malgré les limites qui apparaissent à la fabrique du sensible dans cette recherche, nos travaux ont pu mettre en évidence la fabrique informationnelle de la recherche participative (Catellani et al., 2021). En effet, si les traces matérielles de ce partage du sensible ont disparu, la recherche permet de rendre compte qu'il a, malgré tout, bel et bien été vécu.



Fig.7 : L'anamorphose ROUGE UNIS que nous observons avant qu'elle ne soit recouverte

Bibliographie

- Aussillou Boureau, M., & Marcel, J.-F. (2023). Vers une recherche inclusive : La démarche de recherche-intervention, un rapprochement entre science et société. 10ème colloque santé. *L'inclusion et la désinstitutionnalisation : nouveaux paradigmes ou injonctions pour innover dans le champ de la santé ?* Marseille. al-04344743
- Baeza, C. (2019). Savoirs sensibles. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 161-163). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0161>
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : Logique dispositif et expérience ordinaire* (1re édition.). De Boeck Supérieur.
- Berque, A. (2009). *Écoumène : Introduction à l'étude des milieux humains*. Belin
- Bordeaux, M.-C. (2022). Les nouvelles configurations des relations entre milieux scientifiques et milieux artistiques dans les dispositifs et projets « art-science » : Promesses et impensés. *Questions de communication*, 41(1), 349-368. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.28435>
- Boutaud, J.-J. (2016). *Sensible et communication : Du cognitif au symbolique*. Iste éditions.
- Boutaud, J.-J., Dufour, S., & Hugol-Gential, C. (2016). Pour une approche qualitative du sensible. *Recherches Qualitatives*, 20 hors-série, Article 20 hors-série. <https://shs.hal.science/halshs-01421361>
- Boutaud, J.-J. (2021). L'expérience d'un concept. Vers un nouvel âge post-expérientiel? *REFSICOM*. <http://www.refsicom.org/966>
- Brito, O., & Pesce, S. (2015). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*, 8(2), 1-2. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0001>
- Catellani, A., Espuny, C. P., & Jalenques-Vigouroux, B. (2021). Introduction. *Études de communication*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/edc.11349>
- Caune, J. (2017). *La médiation culturelle : Expérience esthétique et construction du vivre-ensemble* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses universitaires de Grenoble.
- Certeau, M. de, & Mayol, P. (1990). *L'invention du quotidien* (Nouvelle édition). Gallimard.
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 29(117), 96-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1708>

- Charmasson, T., Lelorrain, A.-M., & Le Naou, H. (1999). *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire : évolution historique et atlas contemporain*. Éducagri éd.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Fabre, I. (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir : Itinéraires singuliers et imaginaires littéraires* [École doctorale : Lettres Langues Cultures (LLC)]. Université de Toulouse II, Le Mirail.
- Fabre, I. (2017). *Médiation du contemporain : Expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*. [Thesis, Université Toulouse 2 Jean Jaurès]. <https://hal.science/tel-01867863>
- Fabre, I. (2021). Dialogue entre médiation documentaire et médiation culturelle : Place de la culture dans les pratiques professionnelles. *Études de communication - Langages, information, médiations*, 57(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/edc.13060>
- Fabre, I., & Couzinet, V. (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : L'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, 32, 85-105. al-00802749.
- Fabre, I., & Veyrac, H. (2008). Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. *Communication & langages*, n° 156, Article n° 156. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01112638>
- Fourmentraux, J.-P. (2019). *Art et science*. CNRS éditions. <https://univ.scholarvox.com/book/88926341>
- Gardiès, C., & Fabre, I. (2012). 2. Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire. X. Galaup (éd.), *Développer la médiation documentaire numérique* (1-). Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.691>
- Huyghe, R. (2007). Qu'appelle-t-on un lieu ? G. Cislaru, O. Guérin, K. Morim, É. Née, T. Pagnier, & M. Veniard (Éds.), *L'acte de nommer* (p. 179-191). Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.2291>
- Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité. Volume 1. La vie triviale des êtres culturels*. Hermès science publications.

Jeanneret, Y. (2011). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* : Nouvelle édition revue et corrigée. Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/13894>

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité : Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Éditions Non standard.

Jeanneret, Y. (2019). *La fabrique de la trace*. Iste editions.

Lamizet, B. (1992). *Les lieux de la communication*. Mardaga.

Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible : Introduction à une anthropologie modale*. Téraèdre.

Lelorrain, A.-M., Sylvestre, J.-P., & André, T. (2007). 3. Le tournant de 1984. *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole* (p. 33-38). Éducagri éditions; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-education-socioculturelle-dans-l-enseignement--9782844446060-p-33.htm>

Modiano, P. (2007). *Rue des Boutiques Obscures*. Gallimard.

Olmedo, É. (2021). À la croisée de l'art et de la science : La cartographie sensible comme dispositif de recherche-création. *Mappemonde*. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire, 130, Article 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5346>

Paquot, T. (2016). La langue pour habiter. *Sens-Dessous*, 17(1), 79-89. <https://doi.org/10.3917/sdes.017.0079>

XXXX (2024). Trivialité d'une expérience sensible de l'espace : Une recherche participative en lycées de l'Enseignement agricole depuis les Sciences de l'information et de la communication. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, N° 9(2), 51-69. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/atic.009.0051>

XXXX. (2024). Médiation par l'espace depuis le Centre de Documentation et d'Information. Déplacements, nouveaux imaginaires et appropriations. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 73(1), 89-102. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spir.073.0089>

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La Fabrique Éditions; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-partage-du-sensible--9782913372054.htm>

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140. <https://hal.science/hal-02345795>

Stavo-Debaugé, J., & Trom, D. (2004). Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain : Penser avec Dewey contre Dewey. In B. Karsenti & L. Quéré (Éds.), *La croyance et l'enquête : Aux sources du pragmatisme* (p. 195-226). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11218>

Vassart, S. (2006). Habiter. *Pensée plurielle*, 12(2), 9-19. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pp.012.09>