

Rencontre sensible d'une sculpture et émergence du sens

Sensitive encounter with a sculpture and emergence of meaning

André Scherb, maître de conférences, INSPE-Université de Bretagne Occidentale, CREAD (EA 3875), MSHB

Claudine Desmoulières, formatrice INSPE-Université de Bretagne Occidentale, MSHB

Virginie Glory, responsable de la médiation culturelle, Département du Morbihan, Service des Arts Vivants et Visuels, Domaine de Kerguéhennec, MSHB

La prise en compte du sujet sensible dans l'appréhension d'œuvres plastiques ou littéraires est problématique. Quelles relations s'établissent entre le vécu d'une expérience sensible et l'émergence du sens ? Cet article étudie deux dispositifs de rencontre avec des sculptures contemporaines qui privilégient une implication corporelle par une exploration *tactile, gestuelle, graphique*. Pourquoi agir avant tout apport d'informations ou toute mise en mots ? Qu'est-ce qui favoriserait une parole *réflexive et sociale*, mais également *incarnée* (Aden, 2012) ? L'expérience associant perception et action, émotion, imagination et mémoire biographique (Varela et al., 1993) est étudiée au travers de verbalisations et d'entretiens visant l'explicitation de l'action vécue et du fonctionnement mental (Vermersch, 2011). Des phases du dispositif favorables à un vécu du sensible sont repérées, associant un *devenir sensible* à un *devenir conscient* (Depraz et al., 2011).

Mots-clés : art, sensible, sens, attention, prise de conscience

It is problematic to take into account the sentient being in the apprehension of a plastic or a literary work. What kind of links are established between a sensitive experience and the emergence of meaning? This article highlights two frameworks for discovering contemporary sculptures which are based on bodily commitment through a tactile, gestural, graphical exploration. Why acting before providing any information or putting it into words? What would promote a reflective and social speech, but also embodied (Aden, 2012)? The situation combining perception and action, emotion, imagination and biographical memory (Varela & al., 1993) is studied through verbalizations and interviews aiming at clarifying the lived experience and the mental functioning (Vermersch, 1994). These frameworks are made of specific phases allowing sensitive experience by coupling a *sensitive becoming* with a *conscious becoming* (Depraz et al., 2011).

Keywords : art, sensitive, meaning, attention, awareness

Introduction

Cette étude associe acteurs de la culture et de l'éducation pour réfléchir sur la place accordée au sujet sensible dans la rencontre avec une œuvre. La reconnaissance du sujet lecteur en littérature (Rannou et Rouxel, 2012) ou du sujet récepteur en arts plastiques (Dewey¹, [1934]2005 ; Pélissier, 2004 ; Gaillot, 2005 ; Scherb, 2014, 2018) ainsi que la relation intime qui se noue entre l'œuvre et lui sont incontournables, mais problématiques. L'écoute du

¹ « Ce qui permet à l'élève d'interpréter, de se poser en tant que sujet face à l'œuvre pour apprendre de l'œuvre, n'est ni une explication ni une définition de l'œuvre en vérité mais une interprétation, une recreation, qui met en œuvre l'imaginaire. Une formation artistique de l'amateur devra donc permettre à l'élève de vivre un rapport à l'œuvre autonome, tout en lui donnant l'occasion d'avoir d'autres rapports à l'œuvre » (Dewey, 2005 : 70).



sensible pourrait en effet engendrer une juxtaposition d'opinions individuelles premières sans aucune construction de sens, au détriment du contenu de l'œuvre, bloc de sensations constitué d'affects et de percepts² qui perdurent et qui débordent les perceptions et les affections individuelles (Deleuze, 2005), à moins de concevoir un dispositif³ didactique qui propose d'éprouver l'œuvre au travers d'une expérience sensible et de partager collectivement cette expérience. C'est ce que tentent de faire, pour et avec des étudiants en master 1 MEEF⁴, une médiatrice d'un Centre d'art et une formatrice de l'ESPE⁵ face à des sculptures contemporaines. Elles s'inscrivent dans les programmes d'enseignement des arts pour l'école et le collège qui demandent de stimuler « l'intelligence sensible⁶ » des élèves en mettant en œuvre « une pédagogie du sensible⁷ ».

La rencontre d'une œuvre plastique est-elle d'emblée une expérience sensible ou nécessite-t-elle une vigilance particulière, spécifiquement quand elle résiste ? La sensibilité du sujet est-elle en cause lorsqu'il reste imperméable à l'œuvre, incapable d'éprouver des sensations ? Dans ce cas, peut-il apprendre à *devenir sensible* ? Au travers de l'étude de deux dispositifs, nous cherchons à comprendre comment, à partir d'une expérience sensible de l'œuvre, le sens peut émerger et être énoncé.

Cadre théorique : une perspective énaïve et phénoménologique

Dans une visée socio-constructiviste, le sens de l'œuvre⁸ n'est pas à transmettre par l'intervenant sous la forme de savoirs pré-élaborés, mais à construire avec les apprenants qui éprouvent l'œuvre individuellement et collectivement. Dans ce cadre, quelle place accorder à l'expérience sensible de l'œuvre ?

² Deleuze affirme que le métier de l'artiste est de faire des « percepts, celui du philosophe des concepts. [...] l'œuvre d'art est un bloc de sensations, c'est-à-dire un composé de percepts et d'affects » (2005 : 154-155). Les percepts ne sont plus des perceptions, ils sont indépendants d'un état de ceux qui les éprouvent ; les affects ne sont plus des sentiments ou des affections, ils débordent la force de ceux qui passent par eux. Les sensations, percepts et affects sont des *êtres* qui valent par eux-mêmes et excèdent tout vécu.

³ Le dispositif en didactique des arts plastiques correspond à un ensemble d'éléments concourant à une situation d'apprentissage (incitation, moyens à disposition, modalité de découverte, espace et temps de découverte, verbalisation). Le terme dispositif ne se limite pas à décrire des moyens visant et garantissant une fin (*un ensemble de méthodes, de procédures et d'outils*), mais il insiste sur la dimension inventive de l'utilisateur du dispositif, incluant l'influence du contexte matériel, symbolique et social et la prise en compte de l'humain, de sa sensibilité, de ses émotions, de sa fragilité et de sa plasticité.

⁴ MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

⁵ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation jusqu'en 2018, devenu Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

⁶ L'intelligence sensible est reconnue comme telle à l'école depuis le *Plan pour les arts et la culture à l'école*, Lang et Tasca, MEN 2000.

⁷ Fiche éducol, « Éducation de la sensibilité par la sensibilité » (MEN, 2016 : 2-3, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf)

⁸ La question du sensible versus l'intelligible traverse la philosophie de l'art qui s'interroge sur la place de l'esthétique. Notre questionnement concerne des œuvres qui restent accessibles sur le plan sensible et non pas l'art purement intelligible défendu par T. Binkley (1977) qui se place résolument contre l'esthétique, en excluant les objets qui sollicitent la perception et le plaisir. Pour cet auteur, philosophe artiste, seule la transmission d'informations est la visée par l'art.

Nous adoptons une perspective éactive et phénoménologique pour comprendre l'expérience qui se joue lors de la réception d'une œuvre. Les neurosciences et la philosophie proposent des conceptions renouvelées de la perception (Varela, Thompson et Rosch, 1993 ; Merleau-Ponty, 1985). La psycho-phénoménologie renseigne sur l'explicitation possible de l'expérience vécue (Vermersch, 2012). Enfin, pour questionner ce que recouvre le sensible, nous empruntons à l'anthropologie et à la sociologie (Filiod, Segui, Bisi, Jacquemier, et al., 2014) ainsi qu'à la psychopédagogie de la perception (Berger, 2011 ; Berger et Austry, 2014).

Le paradigme de l'éaction : émergence simultanée du monde et de soi

Avec le paradigme de l'éaction, F. Varela, E. Thompson et E. Rosch ont remis le corps au centre des processus cognitifs. Les auteurs s'inscrivent dans la lignée de la philosophie⁹ de M. Merleau-Ponty qui affirmait : « on perçoit et on pense avec son "corps en acte" ». Ils invitent à reconsidérer notre relation au monde, notre façon de le percevoir et de lui donner sens. Le terme « éaction »¹⁰ signifie « faire émerger » ou littéralement « rendre présent par des actes ». Il traduit la conviction que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993 : 35).

Dans cette optique, percevoir n'est pas une opération passive, mais un acte cognitif fondé sur l'expérience sensorimotrice. Les très fines interactions entre perception et action constituent un couplage qui fait que les activités sensorielles et les activités motrices sont structurellement reliées¹¹ (Varela et al., 1993). Ainsi, la cognition n'est plus considérée comme une reconstitution du monde extérieur par représentation (conception réaliste) ni comme une projection d'une représentation du monde intérieur sur l'extérieur (conception idéaliste), mais comme action incarnée. C'est-à-dire que « la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices, et que ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large » (Varela et al., 1993 : 234).

Le paradigme de l'éaction éclaire notre questionnement sur l'expérience sensible. Le couplage action-perception invite à éprouver l'œuvre par l'action. L'œuvre qui émerge pour chacun résulte de l'histoire de ses propres couplages sensorimoteurs avec l'environnement, et donc de ses expériences personnelles, ordinaires et culturelles. Si le sujet, par son action incarnée, crée un monde et en même temps se constitue lui-même en fonction de ses actions dans le monde, « la médiation vise moins à transmettre un savoir pré-élaboré qu'à favoriser les interactions et la création de nouveaux réseaux de sens partagés » (Aden, 2012 : 267-284).

⁹ « Nous nous plaçons, comme l'homme naturel, en nous et dans les choses, en nous et en autrui, au point où, par une sorte de chiasma, nous devenons les autres et nous devenons monde » (Merleau-Ponty, 1958 : 58). Le positionnement philosophique de Merleau-Ponty ne se situe pas à distance ; surplombant de l'extérieur ou sur un mode prétendument neutre, il adopte dans un mouvement incarné une position interrogative.

¹⁰ Enaction est issu de l'anglais *to enact* et signifie « susciter, faire advenir, faire émerger ».

¹¹ « La perception et l'action, le perceptif et le moteur sont liés en tant que motifs émergents qui se sélectionnent mutuellement. » (Varela et al., 1993 : 220)

La reconnaissance de l'importance du partage du sensible acquiert une dimension éthique en rendant nécessaires et vitales les interactions avec autrui, capables d'élargir notre vision du monde et de participer à notre *devenir sensible*.

L'explicitation de l'action vécue en contact avec le monde

Quelle est l'action effective en situation de réception ? Une action matérielle (avec des traces observables), une action matérialisée (dessiner, danser, parler, écrire) et une action mentale (entièrement intériorisée, inférée parfois par des signes non verbaux). L'action vécue n'est pas facilement accessible et encore moins énonçable, car, selon P. Vermersch (2011, citant Piaget¹²), l'action est une connaissance autonome et, pour une part, est opaque à celui-là même qui la met en œuvre. Néanmoins, une approche psycho-phénoménologique, prenant en compte le point de vue du sujet en première personne, éclaire sur l'émergence du sens¹³ au travers du vécu de l'action. Ce qui fait sens dans l'action, le « sens expérientiel en acte », devance le « sens linguistique » (Vermersch, 2008 : 33). Il surgit dans une « conscience pré-réfléchie » (non encore conscientisée) avant d'être transposé¹⁴ en une énonciation non verbale ou verbale. L'étape du « réfléchissement » est le passage obligé vers la production du sens naissant. Il rend le sens accessible par une dynamique de prise de conscience permettant le passage du plan des connaissances en acte (niveau sensorimoteur) au plan de la représentation (Vermersch, 2011).

Le sensible et le sens

Pour M. Merleau-Ponty (1945), le sensible est « notre manière humaine d'être au monde », sans distinguer un intérieur d'un extérieur, à la fois corps propre et « chair du monde ». L'expérience sensible, pour le philosophe de la réception J.-M. Schaeffer, est constitutive de l'expérience esthétique qui consiste à vivre à la fois un processus émotionnel et cognitif (2015 : 141-142).

Dans le domaine de l'éducation, les *Instructions Officielles* (MEN, 2016) distinguent l'appréhension dite sensible d'une œuvre (sensorielle, émotionnelle, imaginaire) de l'appréhension intelligible, en rappelant leur complémentarité. De plus, l'Éducation artistique et culturelle est constituée désormais de trois champs indissociables, soit la rencontre avec les œuvres, la pratique et l'appropriation de connaissances, résumés par les trois verbes d'action, *fréquenter, pratiquer, s'approprier* (MEN, 2016).

Le sociologue et anthropologue J.-P. Filiod et son équipe montrent, par une étude auprès des acteurs de l'éducation artistique, qu'avec l'énonciation de ces trois formes cognitives persiste le clivage classique entre l'intelligible et le sensible en laissant supposer que dans la

¹² En étudiant la prise de conscience, Piaget a montré que l'action primait sur la conscience. Un sujet peut réaliser une activité sans savoir ce qu'il a fait pour y parvenir.

¹³ « Le sens est toujours à déterminer » alors que « la signification est globalement (et socialement) déterminée » (Vermersch, 2008 : 33-34).

¹⁴ La transposition se présente comme « une chose en tant qu'une autre » (Tengelyi et Vermersch, *Explicititer*, 63 : 35).

perception¹⁵, il n'y a pas d'action ni de réflexion. Les auteurs du rapport ont construit la notion de *sensible-comme-connaissance* (S2C) qui met en évidence que « le sensible est producteur de connaissances du fait du lien à l'expérience » et que « c'est du sensible que découle le sens » (Filiod et al., 2014 : 9). Ils ont repéré trois registres distincts et reliés : le S2C *incarné*, centré sur l'intériorité et la corporéité, le S2C *concrétisé*, manifesté par le geste, le mouvement, le dessin, et le S2C *oralisé*, formulé en mots (Filiod et al., 2014).

Par ailleurs, le domaine de la psychopédagogie de la perception offre une autre approche du sensible en élaborant le « paradigme du Sensible ». Écrit avec une majuscule, le Sensible désigne « l'accordage somato-psychique », c'est-à-dire la voie de passage unifiant corps et esprit (Bois, 2006). Ainsi, le sens issu de l'expérience prend sa source dans une relation intime au corps, avec une attention au sensoriel, aux émotions et aux mouvements intérieurs. S'intéresser à l'expérience du sensible du sujet, ce n'est pas s'enfermer dans une conception égocentrée, mais c'est reconnaître le couplage entre le sensible et l'intelligible et les interrelations entre le sujet, autrui et son environnement. C'est chercher à comprendre l'émergence d'informations à partir du corps.

En quoi des dispositifs de découverte active de sculptures par le toucher, le mouvement, le dessin permettent-ils une expérience sensible ? En quoi l'expérience sensible vécue lors de la rencontre d'une œuvre participe-t-elle à l'émergence du sens et à son énonciation ? En quoi l'expérience sensible transforme-t-elle celui qui l'éprouve ?

L'hypothèse retenue est que l'expérience proposée suspend le jugement prématuré et le raisonnement immédiat pour favoriser une relation sensible entre le corps et l'œuvre, favorable à l'émergence et à l'énonciation du sens.

Méthodologie et présentation des deux dispositifs de rencontre de sculptures

Deux dispositifs de « médiation » d'œuvres contemporaines conçus par une formatrice et une médiatrice culturelle sont analysés avec le chercheur à partir d'extraits vidéos et d'entretiens d'explicitation qu'il a réalisés auprès des étudiants à distance des situations vécues.

L'étude¹⁶ concerne un temps de formation¹⁷ en arts plastiques pour des étudiants en Master MEEF 1^{re} année à l'ESPE de Bretagne, lors de leur premier cours de l'année en 2017 et en 2019. Les étudiants expérimentent plusieurs dispositifs au Domaine de Kerguéhennec¹⁸. L'analyse porte sur deux d'entre eux.

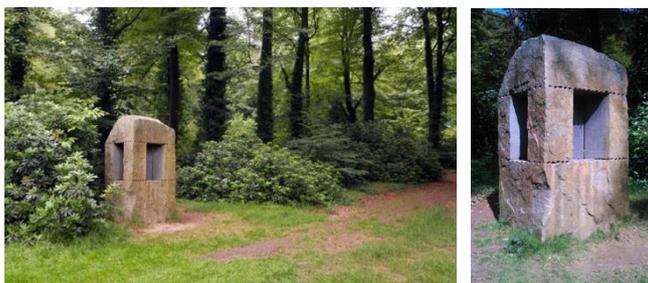
¹⁵ Pourtant, les sciences cognitives et les sciences du vivant ont démontré la continuité entre perception et action.

¹⁶ Cette étude s'insère dans le projet de recherche ACorE (Arts, Corps & Éducation) qui, labellisé par la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne, rassemble plusieurs disciplines artistiques autour de la question de la *présence corporelle en art*. Une publication des actes est prévue en ligne sur le site de la MSHB.

¹⁷ L'objectif de la journée de formation est, d'une part, notionnel et culturel par la découverte du champ artistique contemporain et, d'autre part, professionnel en débutant une réflexion sur les formes de médiation proposées par des médiatrices du centre d'art et les formatrices de l'ESPE.

¹⁸ Le Domaine de Kerguéhennec est un Centre d'art et un Parc de sculptures contemporaines.

Dispositif 1 : découverte tactile et kinesthésique de *Bild Stock* d'U. Rückriem



Ulrich Rückriem, *Bild Stock*, 1985, Granite bleu de Normandie taillé et poli, collection Frac Bretagne, Domaine Départemental de Kerguéhennec, Bignan, Morbihan

Cette sculpture est constituée d'un monolithe de granite bleu de Normandie, brut ou poli, découpé puis assemblé de façon à laisser voir le processus de fabrication. Elle est située dans le parc à la croisée de deux chemins. Elle a été choisie par la formatrice, car elle « résiste », dit-elle, du fait de sa discrétion et de sa simplicité apparente¹⁹, mais aussi parce qu'éloignée des représentations habituelles qu'ont de la sculpture des étudiants qui se disent, en majorité, novices²⁰ en art. La situation ne requiert aucun prérequis, ni artistique ni culturel, mais s'ancre dans une expérience ordinaire²¹ du monde (Dewey, 1934). En effet, cette sculpture possède des qualités haptiques²² qui invitent à une découverte par le toucher²³.

L'objectif de la formatrice est d'instaurer une rencontre sensible *a priori* non verbale avec l'œuvre, avant une oralisation pour une construction collective du sens, complétée ensuite par des apports documentés²⁴.

¹⁹ L'artiste fait référence à la sculpture minimaliste et à l'art processuel.

²⁰ Les étudiants provenant essentiellement de licences autres qu'artistiques disent dans un questionnaire de rentrée leur peu d'expériences et de connaissances dans le domaine des arts.

²¹ L'approche d'une œuvre nécessite une expérience sensible qui renoue avec l'expérience ordinaire (Dewey, 2005).

²² Le terme « haptique » se distingue de l'optique. Le philosophe G. Deleuze dans *Mille Plateaux* le définit ainsi : « Haptique est un meilleur mot pour tactile puisqu'il n'oppose pas deux organes des sens, mais laisse supposer que l'œil peut lui-même avoir cette fonction qui n'est pas optique » (Deleuze et Guattari, 1980 : 614).

²³ La complexité du toucher est précisée par É. Gentaz, psychologue du développement, directeur de recherche au CNRS : « Le rapport au monde par la main est un rapport élaboré et nuancé : c'est par le biais des possibilités variées de frottements, pression, contact, enveloppement, suivi des contours, que le geste manuel est à même de distinguer texture, dureté, température, poids, volume et forme globale. Ainsi, par la main, non seulement je me confronte avec la réalité, mais je la rencontre, j'en découvre la richesse, je l'apprivoise. De plus, le toucher n'existe pas en tant que modalité autonome ; l'intégration au niveau neuronal des informations du toucher dépend des informations sensorielles de la main, du poignet, du bras et même des informations proprioceptives de tout le corps (Gibson, 2001). Le toucher, dans sa fonction active, est donc à appréhender dans une approche globale à la fois perceptive et motrice du corps en mouvement [...] l'acte de toucher n'est pas neutre, il implique la personne dans sa globalité physique, dans ses capacités sensorielles et perceptives et dans sa présence humaine ».

²⁴ Les apports d'informations documentés viennent dialoguer avec ce qui a émergé de l'expérience sensible, mais sans s'y substituer.

Les différentes phases du dispositif didactique visent à rendre sensible à l'œuvre dans sa globalité, aux relations entre trois de ses caractéristiques²⁵, sa *matière* (texture), sa *forme* (volume) et à son rapport à l'*espace*. Hors de la vue de l'œuvre, sont constitués sept binômes comprenant un « découvreur » aux yeux bandés et un « guide ».

Première phase : la consigne est donnée aux guides de « *faire découvrir l'œuvre à l'autre qui ne la voit pas* ». S'ensuivent des explorations tactiles et kinesthésiques, qui génèrent une « image multisensorielle » de l'œuvre et de ses caractéristiques.

Deuxième phase : le découvreur dessine l'image intérieurement construite et mémorisée.

Troisième phase : il découvre la sculpture par le regard et échange avec le guide.

Dernière phase : tout le groupe est réuni pour une observation des dessins puis pour une verbalisation.

Dispositif 2 : découverte visuelle et dessinée de *Torse I et II* de B. Pagès



Bernard Pagès, *Torse I*, 2005, tube carré peint, bois d'amandier calciné 210 x 620 x 410 cm, *Torse II*, 2006, bois de pin calciné, 275 x 570 x 350 cm, vues de l'exposition au Domaine Départemental de Kerguéhenec

La sculpture de B. Pagès constituée de deux pièces *Torse I et Torse II* est monumentale. Résultant de l'hybridation d'une branche naturelle calcinée et d'une poutrelle métallique laquée jaune, elle se développe dans le vaste espace d'exposition.

L'objectif de la médiatrice est de donner accès à l'œuvre et à son sens, par des approches non verbales. Son dispositif cherche à rendre sensible à trois caractéristiques plastiques de l'œuvre : sa *forme* (une ligne parcourant l'espace), sa *matérialité* (naturel/artificiel) et son rapport à l'*espace* architectural (croissance verticale/horizontale).

Première phase : 25 étudiants découvrent la sculpture par une déambulation dans le lieu d'exposition.

Deuxième phase : ils réalisent un dessin d'observation selon leur point de vue.

Troisième phase : après une nouvelle déambulation, ils s'arrêtent et, par un geste de la main et du corps, tracent la forme de la sculpture dans l'espace. Après un nouveau déplacement, ils s'arrêtent et dessinent virtuellement la sculpture par le seul déplacement des yeux.

²⁵ Ces trois caractéristiques notionnelles abordées se trouvent dans les notions récurrentes travaillées dans l'enseignement artistique (forme, couleur, matière, espace, temps, outil, geste, support, outil).

Quatrième phase : ils dessinent l'œuvre « de mémoire, les yeux fermés ». Un troisième dessin est fait avec la contrainte de « ne pas lever le crayon de la feuille ».

Dernière phase : les étudiants regroupés par trois mettent en commun leurs dessins face à la sculpture et verbalisent leurs expériences de saisie de l'œuvre, avant un échange collectif.

Mode de recueil de données et méthode d'analyse des résultats

Les données recueillies croisent deux sources complémentaires : le *recueil d'images vidéos*²⁶ des étudiants en train de vivre une expérience sensible et le *recueil de leur parole*, soit lors des *verbalisations collectives*, soit lors d'*entretiens d'explicitation* différés à l'issue de cette formation.

Par l'entretien d'explicitation, le sujet prend conscience de la part d'inconnue de la situation vécue en recourant à l'évocation²⁷, c'est-à-dire en revivant mentalement ses propres actions mentales et matérielles dans leur dimension perceptive (vision, audition, toucher, proprioception, etc.) et aperceptive, c'est-à-dire l'expérience de sa propre pensée (les images, les sons, les sensations qui apparaissent, ce qu'il se dit, etc.) (Vermersch, 2011).

L'analyse des transcriptions de six entretiens d'explicitation (de 26 à 48 minutes) donne accès à l'action vécue et à la pensée privée²⁸ associée.

Résultats

Dispositif 1 : données recueillies pour *Bild Stock*

Une préparation à accueillir le sensible

Grâce à son protocole particulier, le dispositif dispose à une expérience nouvelle. À l'approche de la sculpture, les perceptions multisensorielles s'accroissent (transcription²⁹ du binôme EM et GE) :

3.33 EM : on marche avec de plus petits pas et je demande à GE s'il y a des cailloux/ elle me tient le bras je crois/ oui/ je touche le bras ;

3.47 : et après on marche sur de l'herbe/ on arrive/ ça va changer du coup on fait beaucoup plus attention aux sensations ;

²⁶ Des arrêts sur image ont nourri l'analyse des enregistrements vidéos et ont rendu possible une description des gestes et des paroles des étudiants à une échelle microscopique (quelques secondes) et mésoscopique (découpage en phases successives d'un épisode du dispositif) (Tiberghien et Venturini, 2015 : 53-78).

²⁷ L'évocation se fonde sur la « rétention », une mémoire passive, permanente, qui est une mémorisation sans intention de mémoire (Husserl, 1998).

²⁸ Vermersch (2011) nomme « pensée privée » l'ensemble des informations que l'on peut recueillir à partir de l'aperception du vécu du fonctionnement mental qui inclut. L'aperception est l'acte mental par lequel le sujet prend connaissance du contenu de ses représentations (images visuelles, auditives, kinesthésiques, dialogue interne, actes mentaux).

²⁹ Dans les transcriptions, les étudiants sont repérés par des initiales pour préserver leur anonymat (EM est découvreur, GE est guide, AS est l'intervieweur). Les chiffres indiquent le minutage de l'entretien. La barre oblique marque la ponctuation du flux de paroles ; s'ils sont doublés ou triplés, ils traduisent les silences. Les relances de l'intervieweur, quand elles sont *a minima*, ne sont pas toujours reproduites dans le texte.

5.38 : je sentais que ça ralentit// ça se rapprochait/ je sentais les gens qui se rapprochaient/ j'entendais plutôt que sentir.

Les sensations repérées sont déjà tactiles et kinesthésiques (perception du contact avec le sol, ralentissement), sonores et de proximité. Ce temps d'approche de l'œuvre constitue une véritable préparation et ouverture au sensible. La construction intérieure de la sculpture débute par l'identification d'un matériau à partir du premier contact :

6.37 EM : j'ai touché au début/ juste la partie rugueuse ;

7.12 : mon cerveau s'est bloqué sur une idée qu'après je n'arrivais pas à enlever/ il était sûr que c'était du béton.

L'hypothèse du béton est questionnée par l'intervieweur. EM évoque les *aspérités* (7.23) et précise qu'au premier contact, « c'est froid » (10.38). D'autres sensations permettent aussi de repérer d'autres matériaux :

13.18 : sur les côtés, je suis surprise et je trouve que c'est un peu/ je dirais feutré/ [...] / c'est très intrigant/ je ne comprenais pas ce que c'était comme matériau, ce n'était plus du béton du coup/ [...] / dans le fond c'est comme glacé/ je le voyais plutôt comme un bleu électrique.

Son acuité perceptive se renforce, l'œuvre émerge progressivement en texture et de façon surprenante en couleur³⁰. De plus, la relation de confiance entre le guide et le découvreur favorise l'exploration. GE se sent responsable de l'exploration d'EM (1.14) et réfléchit à la stratégie à adopter « pour qu'elle se rende compte que ce n'est pas du béton » (10.25).

Une pensée privée dans le silence de l'action

La phase d'exploration tactile est silencieuse ou presque³¹ pour un observateur extérieur. Pourtant, la pensée privée mise au jour est constituée d'aperceptions fines issues du toucher (la texture pour le béton, les creux, les trous et les rainures, les arêtes, les formes, etc.), mais aussi des sons, des odeurs, des images associées, ainsi que de façon moins prévisible, d'informations réfléchies qui affleurent en même temps. EM dit ce qu'elle sait d'elle-même : « je suis très visuelle » ; elle porte un jugement sur ses habitudes : « je ne fais pas assez attention au toucher » ; puis tire les conséquences : « je suis obligée de fermer les yeux pour entendre mes autres sens » (EM 2.35). Elle évoque sa motivation et ses attentes :

3.04 : je me suis dit/ ben ça va être hyper intéressant parce que je vais pouvoir peut-être penser et voir autre chose/ essayer vraiment de ressentir quelque chose que je n'ai pas forcément développé.

Le fonctionnement mental révèle trois sources d'informations, des images multisensorielles (pensée non verbale), des mots (pensée verbale) et une forme géométrique d'emblée visualisée comme un parallélépipède (pensée mathématique³² (Michaud, 2019 : 35). Le mode de pensée verbale que l'on pouvait supposer suspendu est couplé aux deux autres.

³⁰ Par synesthésie.

³¹ Seulement quelques échanges ont lieu tout en respectant la consigne donnée au guide, soit de ne pas renseigner verbalement le découvreur sur l'œuvre. Par contre, dans ce cas, EM dit à GE ses découvertes.

³² L'idée d'une pensée mathématique est proposée par A. Michaud (2019), neurolinguiste. Elle correspondrait à un ensemble collectivement intelligible de concepts géométriques et mathématiques idéalisés définis

Un partage du sensible

La dernière phase incluse dans le dispositif est une verbalisation collective enregistrée en 2019, avec un temps d'explicitation collective : « je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le moment où vous avez eu le premier contact » (AS 5.58). Il s'agit d'une intention éveillante qui vise l'état « d'évocation³³ », ciblé sur un instant spécifique. Après un silence permettant à chacun un réfléchissement des actions, des informations apparaissent : E3 6.25 : « une tombe, en fait j'ai pensé à une tombe, c'est la matière je pense, le fait que ce soit froid, du granite, je l'ai touché à une hauteur, à la taille à peu près ». Intuitivement³⁴, le sens a émergé en mots, puis un raisonnement tente après coup de justifier les informations issues du ressenti corporel. Les modalités sensorielles de cette information sont questionnées par l'intervieweur (images, sons ou mots). E3 6.51 répond que ce ne sont pas des images, mais des mots qui lui sont arrivés en premier : « pierre tombale », mots prononcés à voix haute, ce que confirme son binôme. Une autre étudiante raconte son association entre sensations corporelles et images : E9 8.14 : « je me suis collée à la pierre, au granite, je pensais plus à de vieilles maisons » ; de même pour E10 8.43 : « la pierre, ça m'a fait penser aussi à une maison bretonne, la sensation qu'on touche des pierres ». E9 9.47 évoque un autre sens : « il y a l'odeur aussi, quand on se rapproche de la pierre ». Pour E5 17.15, l'image qui émerge pour moi est celle « d'un bunker ». Les informations multisensorielles incorporées ont induit des objets différents, mais qui convergent vers une même direction de sens. En 2017, le binôme RE et DE rapporte que la sculpture leur évoque les mots suivants : « mortuaire », « froid », « religieux », « vénérable », soit le champ lexical du funéraire mis en lien avec le granite poli de la sculpture, similaire au marbre que l'on retrouve généralement sur les tombes et dans les lieux de culte, et conclut : « ceci nous laisse une forte impression de lieu de recueillement, de sacré ».

La verbalisation est l'occasion de mettre en commun les différentes sensations apparues et les images associées, porteuses de sens. Peut-on parler de « sensible partagé » ? Le même dispositif a été expérimenté le matin et l'après-midi. Chacune des verbalisations est singulière et tributaire de ce que chacun a rendu présent par ses actes (énaction). Le regard sur tous les dessins permet à chacun de se construire une vision de l'œuvre enrichie collectivement. Chaque expérience du sensible enrichit le sensible commun. À titre d'exemple, le guide GE, qui a paradoxalement découvert la sculpture sans la toucher³⁵, est toutefois conscient de l'influence des gestes d'EM sur sa propre découverte de la texture :

collectivement. Comme le mode de pensée verbale, le mode de pensée mathématique est acquis par éducation alors que le mode non verbal fonctionne par association des images (au sens large), naturellement synthétisées par le cerveau à partir des perceptions sensorielles provenant de l'environnement.

³³ L'évocation est cette activité mentale qui permet de se rapporter à une situation passée, non pas sur le mode « signitif » purement porté par le seul sens des mots, mais sur le mode « intuitif », c'est-à-dire basé sur une présentification du moment passé, sur une représentation vivante du vécu passé. P. Vermersch a nommé cette manière de s'exprimer « la position de parole incarnée » avant de mieux connaître l'œuvre du phénoménologue E. Husserl et d'utiliser la distinction entre mode signitif et mode intuitif.

³⁴ Nous attribuons au mot intuition le sens que donne C. Petitmengin, chercheuse en micro-phénoménologie dans *L'expérience intuitive* ([2001]2006) : « l'intuition correspond à des connaissances immédiates, acquises sans la médiation apparente d'opérations d'analyse et de déduction ».

³⁵ Elle précise conformément à la règle muséale qu'« habituellement on ne touche pas les œuvres » (43.56).

31.41 GE : si j'avais découvert l'œuvre moi toute seule, qu'avec le visuel, je n'aurais pas fait attention aux différences entre les rugosités peut-être. Et du coup, c'est à travers ce que me disait EM, sur le haut et sur le bas, que je rentrais plus dans l'œuvre ;

43.56 : c'est au travers d'Émilie et de ce qu'elle disait que moi j'ai touché aussi/ [...] au travers d'EM moi aussi j'ai expérimenté.

Le sensible est ici exploré par procuration à partir de l'action d'autrui et des mots prononcés.

Dispositif 2 : données recueillies pour *Torses I et II*

L'enquête sur l'œuvre alterne des actions libres lors des déambulations et des actions de découverte guidées.

Un silence paradoxal lors de la phase de déambulation

Les déplacements sans paroles, entre proximité et éloignement de l'œuvre, captent notre attention lorsqu'ils apparaissent dans les entretiens d'explicitation. Comme pour le premier dispositif, le silence est occupé par un dialogue interne. La pensée associée à l'action de l'étudiant CL se présente d'emblée en mots qui disent un rejet initial de l'œuvre : « je ne suis pas très sensible à l'art contemporain, je crois que je vais m'embêter pendant cette journée », puis indique un changement d'avis progressif : « mais tout au long de cette journée je me suis décalé » (3.02). Il est amusé par cette sculpture en raison de « la forme, la manière dont c'est fait, l'endroit où c'est posé » (5.45) et plaisante avec un camarade. Son dialogue interne intègre ensuite une analyse réfléchie qui interroge l'œuvre :

7.44 CL : je pense à la conception en fait/ effectivement, ça demande pas mal de boulot/ [...]/ elle est en pièces détachées/ je me suis dit comment il a fait pour installer tout ça dans un endroit si petit.

L'intervieweur relance l'évocation en demandant : « à quoi tu fais attention dans l'œuvre, peut-être tu as des images qui reviennent, peut-être pas » (AS 8.25). Après un long silence :

8.30 : /// je fais attention par où elle passe/ je la regarde en largeur en longueur en hauteur/ [...]/ je vois les trois dimensions.

Enfin, ce qui revient à CL est une immersion dans l'œuvre :

9.25 : /// je me laisse porter en fait/ j'oublie presque l'œuvre/ je me laisse porter/ je pars dans mes pensées en essayant de suivre ce petit bout de fil fin/ce gros fil d'Ariane qui zigzague dans la pièce ;

15.56 : j'ai une perception de mouvement alors que c'est fixe/ il y a une espèce de contraste entre les deux/ je n'arrive pas à me détacher/ je me vois planté devant l'œuvre avec la main comme ça [geste ondulant de la main] [...] / je me vois suivre l'œuvre, je me vois perdre l'œuvre puisqu'elle s'entrecroise/ je me vois perdre l'œuvre et la reprendre après.

En suivant l'œuvre, CL devient la sculpture et ressent son mouvement. L'attention à l'œuvre passe pour lui par un premier questionnement rationnel sur sa fabrication et sa relation au lieu, avant d'être une expérience sensorielle et spatiale déclenchée par la consigne « tracez dans l'espace l'œuvre avec la main et le corps ». L'intention de tracer dans l'espace est éveillante, car elle permet un lâcher-prise et une focalisation sur le corps et l'expérience

interne vécue. CL, à la recherche de sens, indique que « le geste affiné dans la reconstruction du souvenir, ça fait sens » (28.36). L'explicitation lui apparaît comme une aide à dire son expérience et à en prendre conscience.

Les phases dessinées du dispositif permettent des constats contrastés selon la consigne. Le dessin d'observation déclenche des « paroles » internes raisonnées pour CL qui veut « prendre en compte la perspective pour saisir le côté élancé » (12.27). De même, MX parle « de sa volonté de parfaitement bien reproduire, en faisant attention aux détails » (13.07). Chacun pose des intentions associées à l'expérience sensible. En revanche, le dessin les yeux clos et sans lever le crayon de la feuille procure à MX un changement d'état qu'il décrit :

12.01 MX : on s'assoit/ on regarde différemment/ c'est de l'ordre de la sensation/ on devait reproduire l'œuvre en fermant les yeux/ [long silence]/ on passe d'un moment où on vit en groupe à un moment où je me retrouve plus seul, c'est un moment agréable, calme.

Cette phase dessinée provoque cette fois un véritable silence interne ouvert aux sensations.

Une invisible résistance de l'œuvre

Une adhésion générale des étudiants jouant le jeu qui leur était proposé est visible sur les images vidéos. En revanche, au cours de l'entretien, l'étudiante MR dit sa gêne face à l'œuvre et face aux modalités de médiation qui ne l'aident pas à comprendre. Loin de l'explicitation de son expérience de découverte, elle cherche des explications à sa situation :

12.34 MR : je n'ai pas souvenir d'avoir tellement vu d'art contemporain/ je n'ai pas d'expériences antérieures/ j'avais l'impression d'être idiote/ de ne pas comprendre/ pourquoi cette œuvre ?/ un râteau/ un paratonnerre.

Le manque de fréquentation des œuvres semble être la raison première de son désarroi. Elle engage une réflexion sur elle-même et une interrogation sur son attitude face aux œuvres :

13.02 : il y avait des œuvres où je ne ressentais rien/ où la médiation n'arrivait pas à me faire comprendre/ ça m'a fait me poser des questions [...]/ peut-être que je cherche une explication/ que je cherche une histoire/ j'ai l'impression qu'on ne me transmet rien/ j'ai vu que ça pouvait changer à Kerguelennec/ [...]/ peut-être il faut se lâcher/ je suis dans l'incompréhension de ma réaction/ je suis hermétique à l'art contemporain/ peut-être que je ne me pose pas assez de questions/ je veux ressentir, mais je veux savoir ce que l'auteur a ressenti.

MR met clairement en évidence les dilemmes entre désir de connaissances et expérience sensible, entre questionnement et lâcher-prise. Elle prétend « qu'on était trop dans le ressenti », mais avoue aussi mieux comprendre la place du sensible *a posteriori* grâce à l'entretien, tout en regrettant de ne pas en avoir pris conscience plus tôt (MR, 24.17). L'entretien d'explicitation (outil de recherche) est ainsi valorisé comme aide à la prise de conscience de ce qui a été vécu (outil d'apprentissage). L'expérience sensible est difficile à dire, l'entretien participe à l'émergence du sens en aidant l'interviewé à accéder par lui-même à ses propres ressources corporelles.

EM, qui a visualisé une sculpture en béton coloré, s'interroge sur les raisons de cette certitude première ; il a découvert en cours d'entretien l'image d'une autre sculpture croisée en chemin,

une colonne constituée d'un empilement de matériaux divers, dont des bétons colorés en rouge et jaune. Elle comprend alors la prégnance de cette rencontre sur sa visualisation. Un couplage avec l'environnement a participé à l'émergence de son image mentale singulière d'une sculpture en béton coloré. EM parle de l'entretien d'explicitation comme « une espèce de voyage dans le moment » (42.07) et précise le rapport entre perception et mémoire : « j'ai compris que le corps enregistrerait encore plus d'informations que juste la mémoire en fait » (42.48). Elle dit sa prise de conscience du rôle « formateur » (42.59) de l'entretien.

La résistance de l'œuvre semble se résorber lors de l'explicitation grâce à une approche métacognitive qui permet une prise de conscience du fonctionnement mental et révèle l'émergence du sens à partir d'images et de sensations intérieures.

Discussion des résultats

Le sens émerge-t-il d'un questionnement rationnel ou d'informations sensibles provenant du couplage entre actions et perception ? Quel subtil tressage s'établit ? Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'être absolument catégoriques sur les effets produits par les dispositifs ; néanmoins, elles vont dans le sens de notre réflexion.

Les relations entre dispositif et expérience sensible

La longue durée de la découverte nourrit autrement la pensée sur l'œuvre et avec l'œuvre, faisant apparaître de l'inconnu et de l'inattendu, des changements d'opinion (EM et CL) ou de croyances (MR) et d'*habitus* sensoriels (EM : « je suis une visuelle »). Le dispositif transforme les conduites esthétiques des étudiants grâce à cette temporalité inhabituelle qui débute par une préparation à l'écoute sensible, rendant chacun disponible à accueillir son ressenti, comme la montée vers *Bild Stock* ou la première déambulation autour de *Torse I et II*. La phase du *sensible préparé* est suivie par celle du *sensible déclenché* par une consigne éveillante, avant celle d'un *sensible partagé et oralisé*.

Le sens et le partage des imaginaires

La sculpture *Bild Stock* reconstituée mentalement à partir d'explorations tactiles donne lieu à des images multisensorielles différentes pour chacun. L'identification des matériaux est justifiée par des sensations perçues ou des associations imaginaires et culturelles. La pierre est majoritairement nommée, mais aussi le béton³⁶ et pour le poli du fond de la niche et de ses faces latérales, le verre³⁷, le plastique³⁸, le marbre blanc³⁹, la céramique⁴⁰, etc. Ces propositions paraissent disparates, mais elles convergent autour d'un même constat sensoriel, « le lisse », repéré par E3 (5.49) pour exprimer le granite poli. Chaque matériau cité pour nommer la même chose éprouvée est « une forme singulière dans son mode

³⁶ Lors de l'entretien d'explicitation avec EM, *le béton* (7.12).

³⁷ Lors de la verbalisation, « le verre épais » (E7, 5.45).

³⁸ « Le plastique, parce que quand on frappait, ça ne faisait pas de bruit » (E6, 5.35).

³⁹ « Le marbre » et « marbre blanc » (E3, 5.29 et 21.10).

⁴⁰ « La céramique vernie, avec des dessins sous le vernis » (EM, 16.54).

d'apparaître » (Berger et Austry, 2013 : 79). La qualité de la pierre ressentie par chaque corps est tributaire de chaque biographie. En éprouvant les fines variations de texture et en les partageant, une nouvelle catégorie du sensible s'est socialement élaborée.

Peut-on toutefois parler de conflit des imaginaires ? Un écart sépare les préoccupations de l'artiste, « forme ouverte, matériau, rapport de grandeur et de masse, surface et couleur, lieu d'exposition et processus de travail⁴¹ », et l'imaginaire d'EM qui donne au matériau « des couleurs vives, des dessins de fleurs, des formes de montagnes ». La découverte visuelle de l'œuvre crée une déception : « ah c'est tout gris ! [rire] », et un autojugement : « je me suis dit, ben t'es bête, pourquoi tu es partie sur du béton ? Parce que c'est beaucoup plus noble la pierre en fait que le béton [rire] ! » (25.50). La situation rencontrée s'apparente à celle décrite en didactique de la littérature par N. Rannou et A. Rouxel :

lorsque le texte résiste et prive le lecteur de toute possibilité de référentialité, lorsqu'il se dérobe à toute entreprise d'élaboration de signification se produit alors un conflit des imaginaires au terme duquel le lecteur doit renoncer à ses délires pour rencontrer l'imaginaire de l'œuvre (Rannou et Rouxel, 2012 : 6).

Mais le récepteur de l'œuvre plastique renonce-t-il à ses associations imaginaires ? Il semblerait que leurs traces incorporées, vécues ou entendues, perdurent en faisant partie de l'histoire de la rencontre de l'œuvre. Par exemple, les descriptions colorées d'EM ont transformé durablement la perception de son guide GE qui insiste sur leur prégnance :

45.06 : cette œuvre-là, chaque fois que je vais m'en rappeler, je me rappellerai du carrelage bleu d'EM.

L'image issue des perceptions singulières d'EM ne s'efface pas au profit de la réalité vue, mais continue à la côtoyer et à dialoguer avec elle. Le partage du sensible génère moins un conflit des imaginaires que leur mise en commun. Le contenu des échanges entre étudiants (« pierre tombale », « bunker », « maison », « chapelle ») ne traduit pas véritablement des « délires », car chaque association est fondée sur la perception de caractéristiques de l'œuvre (Picard, 2002). Les mots prononcés composent un premier outillage partagé, fabriqué par chacun à partir de ses perceptions, de ses ressentis et de ses interprétations.

Ainsi, les interactions sociales génèrent un *sensible partagé* constitué, d'une part, des images multisensorielles nées des formulations graphiques et gestuelles et, d'autre part, des formulations verbales. Les phases intermédiaires de transposition intersémiotique⁴² ont une fonction didactique en permettant la prise de conscience du *sensible incarné et concrétisé* et en facilitant son énonciation.

Conclusion

Les dispositifs de médiation étudiés proposent des expériences sensibles qui favorisent le recueil d'une parole incarnée, réflexive et sociale. Ils ont en commun une *phase transitionnelle*

⁴¹ L'artiste dit : « Près des constructions, j'aurais choisi une forme close, mais dans ce parc boisé, je préférerais une forme ouverte. Matériau, rapport de grandeur et de masse, surface et couleur, lieu d'exposition et processus de travail sont le contenu de mes sculptures (cartel associé à la sculpture, dans le Parc de Kerguéhenec).

⁴² Une transposition intersémiotique correspond au passage d'un signe sculptural à un signe gestuel ou à un signe graphique avec sa transposition en signe linguistique.

entre la première rencontre de l'œuvre et les paroles prononcées et partagées. Qu'est-ce qui, dans cet entredeux, permet de tisser des liens entre le sensible et le sens ? Les phases intermédiaires diffèrent l'oralisation de la parole précoce et du jugement hâtif. En revanche, le silence apparent est occupé par une pensée privée constituée d'un dialogue interne associé à des informations sensorielles et émotionnelles. Un sens inattendu, couplé à la fois à l'œuvre, mais aussi à soi et à autrui, émerge progressivement selon six modalités du sensible identifiées : le *sensible préparé* (qui dispose à accueillir), le *sensible déclenché* (par une intention éveillante et motivante), le *sensible formulé* (concrétisé par des gestes, des dessins, des mots, etc.), le *sensible partagé* (révélant la diversité du vivant), le *sensible conscientisé* (explicité) et le *sensible prononcé* (verbalisé grâce à une introspection et un lexique⁴³ adéquat). Faire l'expérience sensible de l'œuvre est ainsi facilité par certaines phases des dispositifs. C'est faire une expérience *du* sensible couplée à l'œuvre. C'est participer à un apprentissage à *devenir sensible* (action, perception, formulation par des gestes, des sons, des dessins et des mots) et à *devenir conscient*, qui articule écoute du corps, métacognition et interactions langagières.

La rencontre sensible d'une œuvre concerne autant la littérature que les arts plastiques, car elle vise la transformation possible de l'individu⁴⁴, quand la rencontre avec l'œuvre « vient structurer en lui de nouvelles manières de voir, de sentir, de juger et d'agir » (Morizot et Zhong Mengual, 2018 : 78).

Bibliographie

- ADEN, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé. Vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *Ela, Étude des Langues Appliquées*, 3/167, 267-284. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm>
- BERGER, E. et AUSTRY, D. (2014). Empathie, toucher et corps sensible : pour une philosophie pratique du contact. In Bitbol, Garet-Gloanec, Besse (dir.), *L'empathie, au carrefour des sciences et de la clinique*. Paris : Ed. Douin. Repéré à <https://www.cerap.org/fr/paradigme-du-sensible/empathie-toucher-et-corps-sensible-pour-une-philosophie-pratique-du-contact>
- BERGER, E. (2011). *La somato-psychopédagogie. Ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- BERGER, E. et AUSTRY, D. (2013). Le singulier et l'universel dans le paradigme du Sensible. Un entrelacement permanent à chaque étape de la recherche. *Recherche qualitative*. Hors- Série, 14, Du Singulier à l'Universel, Actes du 3^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives de Montpellier, juin 2011, 78-95.
- BOIS, D. (2006). *Le Moi renouvelé*. Ivry : Point d'appui.
- CHENG, F. ([2011]2019). *Œil Ouvert et cœur battant. Comment envisager et dévisager la beauté*. Paris : Édition Desclée de Brouwer.

⁴³ Le questionnement destiné à nommer le sensible est à explorer à partir d'analogies avec des ressentis sous forme de couples d'antonymes : ressenti d'ouverture ou de fermeture, de lourdeur ou de légèreté, de lumière ou d'ombre, de stabilité ou de mouvement, etc.

⁴⁴ La notion d'individu comme une entité fixe et stable, autour de laquelle les esthétiques occidentales se sont constituées, est abandonnée au profit de la notion de *processus d'individuation* qui fait, à partir de la philosophie de G. Simondon, de la *transformation* le nouveau critère de l'individualité (Morizot et Zhong Mengual, 2018 : 81-84). La relation recherchée entre le spectateur et l'œuvre est une *rencontre individuante* « quand les œuvres viennent structurer chez le "lecteur" de nouvelles manières de voir, de sentir, de juger et d'agir, capables de formuler de nouveaux problèmes » (Morizot et Zhong Mengual, 2018 : 78).

- DELEUZE, G. et GUATTARI, F. ([1991]2005). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Les éditions de Minuit.
- DEWEY, J. (1934, 2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio essai.
- FILIOD, J.-P., SEGUI, F., BISI, A., JACQUEMIER, C., et al. (2014). Le sensible-comme-connaissance: Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience. [Rapport de recherche] Université Claude Bernard Lyon 1 - École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon : Lyon.
- MERLEAU-PONTY, M. ([1958]1985). *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- MICHAUD, A. (2019). The Mechanics of Conceptual Thinking [La mécanique de la pensée conceptuelle]. *Creative Education*, 10, 353-406. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/331261393>
- MORIZOT, B. et ZUONG MENGUAL, E. (2018). *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- PETITMENGIN, C. ([2001]2006). *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan.
- PETITMENGIN, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue, in *Intellectica*, 1, 43, 85-92.
- PICARD, M. (2002). *La Tentation : essai sur l'art comme jeu*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- RANNOU, N. et ROUXEL, A. (2012). Lire avec son corps, l'écoute de soi lisant. *Publications numériques du CÉRÉDI*, 6. Repéré à <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>
- SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- SCHERB, A. (2012). La Fable et le Protocole: analyse processus de création de peintures contemporaines. In *Technique et création*, L'Harmattan, 219-239.
- Scherb, A. (2018). Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre. In J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts(201-221)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- SCHERB, A. et LECOMTE, S. (2019). Une rencontre sensible avec une sculpture de Bernard Pagès par une appréhension *corps-et-graphique*. Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, 2, 170-182. Rennes. Repéré à : https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session2_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf
- TINBERGHIEN, A. et VENTURI, P. (2015). Articulation des niveaux microscopiques et mésoscopiques dans les analyses de pratiques de classe à partir de vidéos. In *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 11, 53-78.
- VENDRAMINI, C., SCHERB, A. et SAFOURCADE, S. (2014). Éducation artistique à l'école primaire, questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation XI*, 3, 513-535.
- VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- VERMERSCH, P. ([1994]2011). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- VERMERSCH, P. (2008). Activité réfléchissante et Création de sens. *Explicititer*, 75, 31-50.
- VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.