CONSERVATOIRE NATIONAL
DES ARTS ET MÉTIERS

le cnam

ÉCOLE DOCTORALE ABBE GRÉGOIRE
Centre de recherche sur la formation

THÈSE présentée par :

Sylviane MARTIN

soutenue le : 10 novembre 2015

pour obtenir le grade de :
Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers

Discipline : Sciences de l'éducation – Formation des adultes

Approcher le re-vécu de l'expérience graphique située en formation continue des enseignants

THÈSE co-dirigée par :

M. BARBIER Jean-Marie	Professeur des universités, CNAM
Mme CROS Françoise	Professeur des universités, CNAM

RAPPORTEURS :

M. ALIN Christian	Professeur des universités émérite, ESPE Lyon 1
Mme BEZILLE Hélène	Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil (UPEC)

JURY :

M. ALIN Christian	Professeur des universités émérite, EPSE Lyon 1
M. BARBIER Jean-Marie	Professeur des universités, CNAM
Mme BEZILLE Hélène	Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil (UPEC)
Mme CROS Françoise	Professeur des universités, CNAM
M. LE GRAND Jean-Louis	Professeur des universités, Université Paris 8

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement mes directeurs de thèse, Françoise Cros et Jean-Marie Barbier, d'avoir accepté ce projet et de l'avoir accompagné jusqu'à son achèvement.

Je suis reconnaissante à mes collègues, enseignants, bibliothécaires, secrétaires, agents techniques, pour leur adaptabilité, leur écoute et pour avoir rendu plus aisée l'organisation de ce travail de thèse.

Je remercie chaleureusement tous les participants qui ont accepté de donner de leur temps et de leur attention en contribuant sans réserve à cette recherche.

J'ai une attention particulière pour mes collègues du séminaire doctoral qui ont participé au compagnonnage de cette thèse.

J'adresse mes plus vifs remerciements à tous ceux qui ont offert amicalement de leur temps, leur énergie, et leurs compétences tout au long de ce parcours.

RESUME

Tirer un trait pourrait être considéré comme un acte du quotidien, un acte banal, machinal, fonctionnel. Mais cet acte n'est pas anodin: il engage son auteur et l'écriture est un apprentissage parfois difficile.

Nous avons abordé le tracé, comme une expérience de la trace (Derrida), expérience singulière vécue du point de vue des sujets en situation de formation. Pour cela, nous avons choisi une activité de calligraphie proposée en formation continue à des professeurs des écoles. Cette activité vise indirectement l'apprentissage de l'écriture pour des enfants de 3 à 7 ans.

Lors d'une activité de calligraphie, le trait de pinceau n'admet pas de repentir. Le "geste décisif" (Cheng) revêt un relief particulier en relation avec la prise de risque qui l'accompagne.

Berthoz propose d'aborder la prise de décision comme un différentiel, non seulement entre deux vues (Derrida), mais entre deux corps : entre le corps de "chair sensible" et le corps "interne", "virtuel" "émulé" par notre cerveau. Entre « invu » (Derrida) et présence virtuelle, la trace n'est pas qu'un objet visible exposé à soi-même comme à autrui, et la comprendre suppose d'embrasser l'ensemble du processus de production du tracé. Ce dernier a été compris en tant qu'acte réalisé du point de vue d'un sujet percevant, au sens de Merleau-Ponty.

L'entretien d'aide à l'explicitation mis au point par Vermersch a été utilisé pour recueillir de l'information du point de vue du sujet et tenter d'accéder au « vécu de l'expérience ». Ainsi, nous avons réalisé dix-sept entretiens auprès de deux groupes d'enseignants. Le processus d'explicitation vise plus particulièrement à appréhender l'expression du point de vue du sujet en première personne. C'est pourquoi dans un deuxième temps, nous sommes allés aux marges du processus d'explicitation pour nous intéresser à l'expression en troisième personne. En différenciant point de vue en première personne et expression en première personne, nous avons envisagé un point du vue "polyphonique" du sujet parlant (Ducrot) et nous avons constaté que la présence d'une expression en troisième personne, dans ce qui est dit, rend compte de ce qui apparaît comme imperceptible au sujet parlant.

L'expression en troisième personne, notamment par la présence de pronoms "démonstratifs" dans ce qui est dit, marque un passage entre un re-vécu de l'acte graphique qui peut se décrire, et un re-vécu d'événements antérieurs qui peut se reconstituer, comme une archéologie de l'histoire singulière du sujet.

L'expression émotionnelle, énoncée comme un "re-senti", accompagne ce passage entre explicité et implicite. Elle exprime dans ce qui est dit une possible articulation entre ces deux dimensions (ou deux espaces) de l'expérience. Tout d'abord, la description de l'action re-vécue rend compte de micro-décisions, en amont du tracé calligraphique, qui participent d'un savoir-faire subtil, par lequel les sujets mettent en con-form-ité différents champs de perception. Le tracé est dit réussi par les sujets lorsqu'il est con-forme au tracé pré-vu (voir « ça…là ») et surtout à la perception d'événements antérieurs re-vécus (« c'est ça ») encore insaisissables pour eux-mêmes. Le tracé est une offre de visibilité, qui donne sens à l'acte graphique et à l'activité de formation. Ensuite, en situation de formation collective, les sujets com-posent avec les autres dans l'action et sur le support papier. La composition collective est alors regardée comme un "vécu commun", une expérience vécue avec les autres, expérience qui implique une reconnaissance de l'autre pour lui-même et par laquelle s'élabore un espace d'expérience de soi-même partageable avec autrui.

Mots clés : expérience, perception, simulation de l'action, trace, re-vécu.

ABSTRACT

Drawing a line could be considered as a commonplace, mechanical, functional act. But this act is not trivial: it commits its author and writing is sometimes a difficult learning. We dealt with the drawing of a line as an experience of the trace (Derrida), as a singular experience lived from the viewpoint of the subjects in situation of training. For that purpose, we chose an activity of calligraphy in a continuing education course for primary school teachers. This activity aims indirectly at the learning of the writing for children from 3 to 7.

During an activity of calligraphy, the brush stroke cannot allow any regret. The "decisive action" (Cheng) is of particular importance in relation to the risk-taking that goes with it.

Berthoz suggests approaching the decision-making as a differential, not only between two views (Derrida), but between two bodies: between the body of "sensitive skin" and the "internal", " virtual" body, "emulated" by our brain. Between "unseen" (Derrida) and virtual presence, the trace is not only a visible object exposed to oneself as to others, and understand it involves embracing the whole production process of the line. This was understood as an act done from the viewpoint of a percipient within the meaning of Merleau-Ponty.

The interview to the explicitation developed by Vermersch was used to collect information from the viewpoint of the subject and try to access the lived experience. Thus, seventeen interviews were conducted with two groups of teachers. The process of clarification aims more specifically at understanding the expression from the viewpoint of the subject in first person. That is why secondly, we went to the margins of the process of clarification to study the expression in the third person. By differentiating the point of view in first person and expression in the third person, we considered a "polyphonic" viewpoint of the subject speaking (Ducrot) and we noticed that the presence of an expression in the third person, in what is said, reflects what appears to be unnoticeable to the speaking subject.

The expression in the third person, especially because of the presence of "demonstrative" pronouns in what is said marks a transition between a “re-lived” experience of the graphic act that can be described, and a “re-lived” experience of past events that can be reconstituted, as an archaeology of the unique story of the subject.

The emotional expression, expressed as a "re-felt" experience, accompanies this passage between explicit and implicit. It expresses in what is said a possible link between these two dimensions (or two spaces) of the experience. First, the description of the re-lived action reports micro-decisions, upstream of the calligraphic line, which imply a subtle knowledge, by which the subjects put in con-form-ity different fields of perception. The line is said to be managed/achieved by the subjects when conform to the plan planned ("it there") and especially in the perception of previous re-lived events ("that's it") still elusive for themselves. The line is an offer of visibility, which gives meaning to the graphic act and to the training activity. Then, in a situation of collective training, the subjects com-pose with the others in action and on paper. The collective composition is then considered as a "common real-life experience ", an experience lived with the others, an experience which involves a recognition of the other one for himself and which prepares a space of experience of oneself shareable with others.

Keywords: experience, perception, simulation of the action, trace, re-lived experience.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements *3*
Résumé *4*
Abstract *5*

TABLE DES ILLUSTRATIONS **10**

I APPROCHER L'EXPERIENCE GRAPHIQUE : EMERGENCE DE LA RECHERCHE **11**

I.1 UN INTERET POUR LE TRACE PLUTOT QUE LA "TRACE ECRITE" 11
I.2 TRACER UN TRAIT EST-IL UN GESTE SIMPLE, ANODIN ? 12
I.3 L'EXPERIENCE COMME CONCEPT 15

II PROBLEMATISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE **19**

II.1 EXPERIENCE VECUE/VECU DE L'EXPERIENCE 19
II.1.1 Une approche compréhensive *19*
II.1.2 Comprendre ce qui est vécu par les sujets aux limites de l' "ineffable" *20*
II.1.3 L'expérience d'un sujet en interaction constante avec son environnement *21*
II.1.4 L'expérience vécue comme relation co-constitutive du sujet et du monde *23*
II.1.5 Synthèse sur l'expérience vécue autour de cinq points *24*
Une expérience située 24
L'expérience vécue engage le point de vue d'un sujet 24
L'expérience vécue implique l'expression des émotions 24
Une configuration d'expériences uniques 25
Le "vécu" comme vécu de conscience insuffisant pour rendre compte de ce qui est expérimenté 25
II.2 LA TRACE COMME EXPERIENCE 26
II.2.1 Le trait comme ex-trait mémoriel *26*
II.2.2 Le tracé : Comprendre plusieurs "vues" en un seul jet et en un seul trait *27*
II.2.3 L'expérience de la trace comme "différance" *27*
II.2.4 L'expérience de la différence de l'autre : une mise en péril de soi-même *31*
II.2.5 L'ex-per-ience comme prise de risque et aventure : comprendre ce qui nous advient *33*
II.2.6 Le sujet et l'advenant : une identité en première et en troisième personne *36*
II.2.7 Le tracé comme expérience de l'événement *38*
II.3. LA TRACE COMME EXPRESSION DE L'EMOTION 39
II.3.1 L'émotion comme réponse à une situation *40*
II.3.2 L'émotion comme préparation à l'action *42*
II.3.3 Le "geste décisif" comme prise de risque et l'émotion comme une mise en péril de soi-même *43*
II.4 L'EXPERIENCE GRAPHIQUE COMME OBJET DE RECHERCHE 44

III LE DISPOSITIF DE FORMATION COMME CADRE SOCIAL DE LA RECHERCHE **46**

AVANT- PROPOS 46
III.1 DESCRIPTION DU TERRAIN DE LA RECHERCHE 46

III.2 DESCRIPTION DU DISPOSITIF 48
III.3 DESCRIPTION DE L'ACTIVITE DE FORMATION 49
III.4 EXPOSER SON ACTION AU REGARD D'AUTRUI 51
III.5 PLURALITE DES POINTS DE VUE DES ACTEURS ET (RE) CONSTITUTION DE L'ACTIVITE DE FORMATION 53

IV LES OPTIONS EPISTEMOLOGIQUES ET THEORIQUES 55

IV.1 UNE APPROCHE PHENOMENOLOGIQUE 55
IV.2 LES APPUIS THEORIQUES 57
IV.2.1 La phénoménologie de la perception 57
IV.2.2 La neurophysiologie de l'action 64
IV.2.2.1 La perception comme action simulée 65
IV.2.2.2 « La perception est décision» 67
IV.2.2.3. Empathie et relation à autrui 68
IV.2.3 Synthèse : Retour sur l'objet de recherche 70

V OPTIONS METHODOLOGIQUES 73

V.1 L'ACCES AU VECU DE L'EXPERIENCE CALLIGRAPHIQUE : L'ENTRETIEN D'AIDE A L'EXPLICITATION 73
V.1.1 Recueillir de l'information sur l'action vécue 73
V.1.2. Reconstituer le vécu de l'expérience graphique : La recherche d'un point de vue en première personne (émergence des catégories de traitement de l'information) 76
V.2. A LA MARGE DU PROCESSUS D'EXPLICITATION : UNE RECONSTITUTION DE L'ELABORATION DE L'EXPERIENCE *(EMERGENCE DES CATEGORIES D'ANALYSES)* 78
V.2.1 L'expression en troisième personne 78
V.2.2 L'expression en deuxième personne 83
V.2.3 Sujet parlant et "polyphonie" 84
V.2.4 Points de vue "non-dits" ou "virtuel" : présupposé et sous-entendu 86
V.3 DESCRIPTION PHENOMENOLOGIQUE ET DEFINITION D'INVARIANTS 87
V.4 IDENTIFICATION DES INVARIANTS 89

VI CONDUITE DE LA RECHERCHE 90

VI.1 LE "SUJET" DE LA RECHERCHE 90
VI.2 LES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE 91
VI.3 LES ENTRETIENS 92
VI.3.1 Choix du lieu de passation de l'entretien 92
VI.3.2 Choix de la séance de formation 93
VI.3.3 Les entretiens 94
VI.4 TRAITEMENT DU MATERIAU 96
VI.4.1 L'entretien exploratoire avec l'exemple de V 97
VI.4.2 Les entretiens de la recherche 97
VI.5 LA PHASE EXPLORATOIRE 100
VI.5.1 Analyse du matériau 100
VI.5.2 Les résultats de la partie exploratoire 103

VI.5.2.1 Décrire l'expérience vécue : une expression en première personne 103
Une expression en première personne en position de "parole incarnée" : V. 103
Une expression en première personne accompagnée d'indicateurs gestuels : A. 104
Une expression en première personne sans indicateur corporel : M. 104
L'expression de la délibération interne 104
VI.5.2.2 Faire vivre une expérience similaire à autrui et le revivre pour soi-même : une expression en deuxième personne 105
VI.5.2.3 Exprimer ce qui est vécu comme imperceptible : une expression en troisième personne 106
VI.5.2.4 Reconstituer du vécu : perception de la constitution du tracé du point de vue du sujet 106
V.5.2.5 Les moments d'auto-information : élaboration d'un sens donné à l'expérience revécue à l'occasion de l'activité graphique 107
VI.5.3 Retour sur les catégories d'analyse en relation avec l'émergence d'événements antérieurs en situation d'entretien 109
VI.5.3.1 L'expression émotionnelle : l'accès à un autre espace d'expérience 109
VI.5.3.2 Expression polyphonique de soi-même 110
VI.5.4 Décrire et comprendre le "re-vécu" 111

VII L'ANALYSE ET LES RESULTATS DE LA RECHERCHE 113

VII.1 (RE)-VECU DE L'ACTE GRAPHIQUE : UNE EXPRESSION DE SOI EN PREMIERE ET TROISIEME PERSONNE 113
VII.1.1 L'expression de l'action revécue : une expression en première personne qui s'accompagne d'une expression en troisième personne 113
VII.1.1.1 Approcher l'expression de la relation entre différents espaces perceptifs constituant l'acte graphique 115
VII.1.1.2 Approcher l'expression de l'anticipation de l'action 116
VII.1.1.3 Approcher la mesure des écarts entre différents espaces de perception 117
VII.1.1.4 De ce qui est énoncé à une première mise en forme d'une description de l'action revécue 117
VII.1.1.5 En synthèse 119
VII.1.2 Approcher ce qui est vécu comme imperceptible : une expression en troisième personne 120
VII.1.2.1 La présence de "on" dans ce qui est dit : la présentation de soi comme semblable aux autres et l'expression du tracé en regard de l'autre 120
Le sujet en tant que membre du groupe en formation : soi-même comme indissociable des autres .. 120
Une indifférenciation entre soi-même et les autres membres du groupe de formation 121
Les passages d'une expression en première personne à une expression en troisième personne : le passage d'une action commune à la constitution de son acte graphique propre. 121
VII.1.2.2 La présence de topicalisation impersonnelle : L'expression de ce qui échappe au sujet parlant perçu comme une double contrainte 123
Exprimer une contrainte de son environnement 123
Exprimer ce qui advient comme l'imperceptibilité du tracé en train de se constituer 123
Exprimer contraintes environnementales et contraintes propres : laisser entendre la question de leurs articulations 124
Construire son action au regard d'autrui : "Il y en a"/ "il y a" 125
Exprimer ses préoccupations : "Il y a" 127
En synthèse 130

VII.1.2.3 La présence de "ça/cela/c'" dans ce qui est dit : Une désignation de ce qui est tout juste perceptible 131
Exprimer l'ancrage dans le vécu corporel de son propre questionnement 132
Exprimer ses perceptions subtiles et internes : "ce/ça/c'" 135
Exprimer complexité et différentiel perceptif 140
Exprimer la mise en con-form-ité perceptive : "c'est ça" 143
Exprimer mise en con-form-ité et retour sur le tracé pré-vu : "voir ça" 147
En synthèse 149
VII.2 RECONSTITUTION DU VECU : PERCEPTION DU TRACE DU POINT DE VUE DU SUJET ET DESCRIPTION DE L'ACTION RE-VECUE 150
VII.2.1 Que font les participants lorsque visiblement ils ne font "rien" avant de s'engager dans l'acte graphique ? 151
VII.2.1.1 Regarder autrui pour pré-voir son action 151
VII.2.1.2 Dépasser sa crainte du grand format : apprivoiser "l'inhabituel" 154
VII.2.1.3 Être à l'écoute de la présentification de perceptions corporelles et kinesthésiques 156
VII.2.2 Se dé-centrer de son environnement visuel et sonore 158
VII.2.3 Pré-vision de son tracé avec les tracés des autres : " ça y est" 160
VII.2.4 l'engagement dans l'acte graphique : "y aller" 168
VII.2.5 La maîtrise du tracé en train de se dessiner : "voir ça" 171
VII.2.6 Regarder son tracé achevé : "ça va"/ "c'est ça" 180
VII.2.7 Regarder les autres tracés 183
VII.2.8 Reconstitution du vécu : quelques invariants 188
VII.3 RE-VECU D'EVENEMENTS ANTERIEURS : COM-PRENDRE L'EXPERIENCE PROPRE 191
VII.3.1 Le re-vécu apparaît dans le contenu de ce qui est dit comme "une histoire" 192
VII.3.2 Re-vécu et re-sentir 197
VII.3.3 De "ça" à "là" 198
VII.3.4 Synthèse : le re-vécu d'événements anciens, exprimés comme un "re-senti" 200
VII.4 L'EXPERIENCE GRAPHIQUE ENTRE (RE)VECU DE L'ACTION CALLIGRAPHIQUE ET RE-VECU D'EVENEMENTS SINGULIERS 201

VIII INTERPRETATION DES RESULTATS 206

VIII.1 SE MONTRER ET S'EXPOSER TEL QU'EN SOI-MEME 206
VIII.2 UNE COMPOSITION COLLECTIVE ET UNE ELABORATION D'UNE EXPERIENCE VECUE EN COMMUN 207
VIII.3 UNE EXPERIENCE PROPRE, ET NEANMOINS PARTAGEABLE AVEC LES AUTRES 210
VIII.4 SYNTHESE 211
VIII.5 QUELQUES MISES EN PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE 212
BIBLIOGRAPHIE 216
ANNEXES 221

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : L'implication des participants dans le dispositif graphique (Photo) _____ *48*
Figure 2 : Mise en évidence du gradian de distance et d'étrangeté, en fonction des pronoms _____ *82*
Figure 3 : Extrait de l'entretien avec V (début de l'activité) _____ *97*
Figure 4 : Extrait de l'entretien V (déroulement de l'action) _____ *101*
Figure 5 : Extrait de l'entretien V (avec catégorie émergente) _____ *101*

I
APPROCHER L'EXPERIENCE GRAPHIQUE : EMERGENCE DE LA RECHERCHE

I.1 UN INTERET POUR LE TRACE PLUTOT QUE LA "TRACE ECRITE"

Dans une culture éducative fondée sur l'enseignement, l'écrit et l'écriture ont une place prépondérante : comme apprentissage fondamental de l'école maternelle et élémentaire, comme symbolique du savoir académique, ou encore comme activité gigogne en formation (formation à l'apprentissage de l'écriture, de l'écrit, etc.).

Dans ce cadre, l'apprentissage de l'écriture, en tant que tel, est interrogé. Il repose souvent sur le modèle de la copie et de la répétition, qui rappelle les pratiques et les enseignements des moines copistes.

Dans le champ de l'éducation et de la formation, la trace écrite est souvent regardée en tant qu'objet d'évaluation, dont on examine le contenu voire la forme de ce qui est dit en vue d'accéder au véritable objet d'évaluation : les processus cognitifs, mentaux. Il s'agit de répondre à la question : qu'ont appris les élèves, étudiants, ou professionnels en situation de stage ? C'est à cette occasion où l'écriture dans son tracé est peut être mise en question. Lorsque l'écrit est illisible : la forme des lettres n'est pas reconnaissable, les ratures ou autres tâches donnent à voir un "travail cochonné", "brouillon", etc.. La présentation de l'écrit renvoie l'image d'un "manque de soin" qui confine à un manque de prise en compte du lecteur auquel s'adresse le texte. Les "pattes de mouches" ou les présentations "brouillonnes" engagent le sujet lui-même et l'exposent malgré lui au jugement des autres.

Dans d'autres contextes, comme l'écriture des poètes ou des romanciers, les ratures, les mots écrits en marge du texte sont valorisés, car regardés comme la trace d'un processus de construction de l'œuvre poétique ou littéraire. Ratage dans un cas, construction dans l'autre cas, suivant le contexte une rature est perçue comme un accident, une erreur de parcours qui ne correspond pas au modèle demandé, ou bien, elle est un accident qui appartient de plein droit au processus de création. Pourtant dans tous les cas, et quelle que soit la valeur que l'on donne à la rature, à la tâche ou aux lettres illisibles, le sujet laisse une trace de lui-même sur la feuille et une trace de son activité propre. Aussi, en nous intéressant au tracé, nous prenons en compte cette trace laissée et nous regardons d'emblée ce qui se passe du point de vue des sujets en formation. L'enjeu à visée professionnelle a été d'approcher l'activité graphique du point de vue des sujets dans une perspective pédagogique ou d'accompagnement de la singularité de chacun.

Dans des cultures éducatives se référant à la professionnalisation, la trace de l'activité est aujourd'hui plus présente et plus exposée notamment à travers des supports électroniques : carnet de bord informatisé, plate-forme collaborative, etc.. Ces dispositifs affichent la volonté d'accompagner chaque individualité. Chacun laisse donc davantage de traces de son propre mode d'action, de pensée, etc., et peut-être à son insu, beaucoup de traces de lui-même. L'exposition de soi-même par les traces d'une activité en cours concerne bien entendu les erreurs et autres ratages, mais pas seulement. Nous nous sommes questionnée sur la nature même de ces traces : que concernent-elles vraiment ? À quoi renvoient-elles pour le sujet apprenant, étudiants ou professionnels ? Comment participent-elles de l'activité ?

Nous pensons que l'effet des traces, en tant que telles, dégagé des significations spécifiques liées à (la médiation de) l'écrit, est peu connu, alors même que l'activité de mise en traces se constitue comme une activité nouvelle (Carnet de bord informatisé, etc.).

I.2 TRACER UN TRAIT EST-IL UN GESTE SIMPLE, ANODIN ?

S'intéresser au tracé plus qu'à la "trace écrite", en tant que texte écrit, implique donc de s'interroger sur la trace en tant que telle.

Comme le souligne Pagès (1986), le tracé, ou le trait en tant que trace, est "en deçà du langage", en amont de tout contenu discursif. En mettant le focus sur le tracé, notre regard se porte sur les conditions d'effectuation de la trace écrite, et non plus sur l'objet textuel. Le trait dessine le contour des lettres et celui du texte. Le trait peut dessiner les lettres mais aussi des paysages... Dessiner, écrire, c'est toujours tracer des traits.

Dans une conception conjointe de l'écriture et du dessin, le trait devient un moyen pour exposer une conception du monde, de son monde, d'un objet in-venté : ce que L. de Vinci appelait "la *causa mentale*". Les carnets du peintre-ingénieur renseignent bien sur cette activité de conception. On y trouve des croquis d'après nature, des esquisses de tableaux en cours d'élaboration, des croquis de machines de guerre ou, des croquis de machineries festives, le tout accompagné de textes. A travers ces carnets, L. de Vinci enregistre ces ob-servations sur son environnement, et il projette sur le papier ses constructions mentales. Boutinet (2005), dans *Anthropologie du projet*, décrit cette émergence de la figure du projet à la Renaissance. Il pose le cadre du premier projet d'architecture : celui du Dôme de la cathédrale de Florence. Avant sa réalisation, le dôme existe virtuellement sous forme de dessins, maquettes, schéma et textes expliquant la mise en œuvre. De ce fait, cette projection permet un partage de la vision du concepteur et une mise en discussion, une communication à propos de cet objet en devenir.

Dans la culture chinoise, le trait de pinceau relève d'un "art du Trait", qui vise l'écriture comme la peinture. Comme le précise Cohen : "l'étymologie même du caractère désignant le pinceau suggère visuellement l'instrument du peintre et du calligraphe". Plongé dans l'encre, le pinceau "aspire et retient une charge d'encre assez considérable. L'encre est délivrée par la pointe [...] en fonction de la pression exercée par la pointe sur la feuille de papier. Le pinceau se tient verticalement, le corps entier participant à la réalisation des caractères, les poils souples et mous transmettent sur le papier les moindres mouvements du corps." (Cohen, 2004).

Le pinceau est indissociable de l'encre. Le "Pinceau-Encre" (Cheng, 1991) désigne le "premier niveau" dans l'apprentissage de l'art du Trait : il "concerne tout le travail du pinceau". Plusieurs notions renvoient au corps de l'artiste comme "bras plein", "poignet vide", ou "méthode des doigts". Il existe un panel très développé d'idéogrammes pour exprimer la diversité des tracés : le "tracé du contour d'un objet" n'est pas désigné par le même terme que le "tracé des figures en lignes continues et unies, juste renforcées par endroits". On trouve un terme encore différent pour exprimer un "trait tracé au pinceau imbibé de peu de peinture", ou autre pour un "trait tracé rapidement au gros pinceau ayant les poils écartés, lacérés de blanc en son centre". On peut comprendre qu'un trait ne soit "pas une simple ligne". Mais "avec son attaque et sa poussée, son plein et son délié, il incarne à la fois forme et volume, tonalité et rythme" (Cheng, 1991, p. 110-111).

Le pinceau est à la fois l'instrument du tracé et le trait qu'il participe à dessiner. Le pinceau s'entend dans la relation avec le corps de l'artiste (calligraphe-peintre-poète) : en inter-action avec lui. Les différentes notions s'attachent à désigner des relations dans le cadre d'une action plus large, dont le résultat passe par un "Unique Trait de pinceau" (Cheng, 1991, p. 75). Il ne s'agit pas uniquement du résultat de l'action — un produit — mais d'une notion philosophique. Inaugurée à l'époque Tang et développée par le peintre Shitao au XVIIe, l' "Unique Trait de pinceau" rend compte de l'organicité du monde et se fonde sur la notion de "Souffle" (Chi). L' "Unique Trait de pinceau" n'étant pas "une ligne sans relief ni un simple contour des formes, il vise [...] à capter le *li* 'ligne interne' des choses" (Cheng, 1991, p. 76). Il est une transcription visuelle du monde, ou plutôt de la compréhension du monde qu'a l'artiste. L'économie de moyens exprime la structure des ob-jets au sens large. Dans l'apprentissage, le niveau III "Montagne-Eau" concerne effectivement "la structure des principaux éléments du paysage" et le niveau IV "Homme-Ciel" concerne la relation Homme-Terre-Ciel : c'est-à-dire "ce qui est contenu dans le paysage et ce qui le déborde, ce qui est vu et ce qui donne infiniment à voir" (Cheng, 1991, p. 113). L'Unique Trait de pinceau apparaît comme un horizon, que le calligraphe s'efforce de rejoindre.

En ce sens, le tracé est non seulement un acte, mais aussi une expérience du monde et de soi-même : "en (…) pratiquant, le calligraphe a l'impression de s'impliquer en entier, c'est un engagement à la fois du corps, de l'esprit et de la sensibilité" (Cheng, 1991, p. 76)

Nous connaissons l'expérience graphique par :

- des calligraphes experts (Cheng, 1991 ; Verdier, 2001) qui nous font part de leur propre expérience et souhaitent nous transmettre leur expertise,
- des historiens de l'écriture,
- des historiens ou théoriciens de l'art.

Le trait, le tracé ou le dessin apparaissent comme des objets spécifiques à ces disciplines artistiques ou qui écrivent sur l'art.

Les outils et approches développés dans ces champs disciplinaires nous ont renvoyée à un questionnement plus général, dans le champ de l'éducation et de la formation, sur les relations entre acte graphique, action de tracer, et expérience vécue du côté des sujets.

Tirer un trait peut être effectivement considéré comme un acte du quotidien, un acte devenu banal, machinal, fonctionnel. Mais cet acte n'est pas anodin : il engage son auteur même lorsque celui-ci n'est pas un expert de l'art du Trait ou du dessin. Un tracé maladroit engage tout autant son auteur. Les productions de Voss, par exemple, montrent des tracés maladroits à l'opposé de la "belle graphie". J. Voss ou Y. Michaud revendiquent des traits, des signes tracés de façon compulsive, en dehors de toute maîtrise. Ils mettent l'accent sur l'absence de maîtrise technique, l'absence d'apprentissage et de savoirs. Le tracé ne serait donc pas toujours affaire d'apprentissage. Mais le tracé est ici encore une expérience singulière (Dubuffet, 1991).

Aussi, il nous a semblé intéressant d'essayer de renseigner cette activité graphique, ou plus précisément l'expérience vécue par les sujets à l'occasion de cette activité graphique.

Sortir le trait et le tracé des cadres disciplinaires des sciences de l'art pour en faire un objet en sciences de l'éducation est un premier enjeu de recherche. En approchant le tracé en tant qu'acte et expérience vécue par un sujet singulier en formation, nous choisissons ne pas nous référer à une didactique particulière, mais d'embrasser un objet qui traverse les disciplines.

Enfin, nous avons vu que le dessin fut important dans la construction de la figure du projet. Le projet n'est plus un outil pour la seule architecture, mais il est devenu incontournable dans la conduite de l'action collective en entreprise ou dans le cadre associatif.

Par ailleurs, la calligraphie a été une activité d'entraînement aux arts de la guerre. Dans ces deux contextes socio-historiques différents, nous pouvons remarquer que l'activité graphique génère des possibles d'actions mobilisables dans d'autres situations. Autrement dit, l'activité graphique génère d'autres apprentissages que le seul dessin ou le seul trait de pinceau. Non seulement ce qui semble être élaboré à l'occasion de cette activité peut concerner une autre activité (de l'activité calligraphique vers l'activité guerrière, par ex.) qui demande elle-même un

apprentissage, mais elle est mobilisée en situation de travail, en situation professionnelle ou dans le cadre d'un métier comme le métier des armes.

Essayer de comprendre l'expérience vécue à l'occasion d'une activité (calli) graphique peut nous aider à comprendre en quoi cette activité a été un outil pour l'action. Ce faisant, nous pourrions également comprendre comment l'expérience vécue à l'occasion d'une activité graphique peut être actualisée dans une autre situation de formation ou en situation de travail.

I.3 L'EXPERIENCE COMME CONCEPT

L'expérience est un "concept de référence pour les professionnels de la formation, qui conduit d'ailleurs à caractériser ce champ de l'éducation comme s'adressant à un public se reconnaissant une expérience, et construisant à partir de celle-ci des projets professionnels, personnels et/ou sociaux finalisant leur projets de formation." (Barbier, 2013, p. 7) Le cadre dans lequel est utilisée voire mobilisé la notion est ainsi posé : notion commune à la vie quotidienne, privée et professionnelle, et à la recherche, elle recouvre des significations différentes.

Plusieurs auteurs, qui se sont attachés à définir l'expérience en tant que concept scientifique, au sens d'un savoir académique, ont relevé en premier lieu l'importante polysémie du mot (Cléro, 2003 ; Mayen, 2009 ; Perreau, 2010 ; Cohn & Di Liberti, 2012). Perreau relève également en se référant à Gadamer que le concept d'expérience est "l'un des moins élucidés que nous possédions" (Perreau, 2010, p. 7). Cléro va dans le même sens : il constate un écart entre la production pléthorique d'ouvrages de témoignage consacrés à l'expérience (religieuse, mystique, expérience-limite de ceux qui ont approché la mort,...) et la rareté des livres traitant "de façon critique" ou scientifique de l'expérience (Cléro, 2003, p. 5).

Entrer par la définition historique et étymologique du mot expérience est une façon d'approcher les transformations successives de la notion, qui ont étendu son champ sémantique. Il s'agit de mieux discerner diverses acceptions de la notion d'expérience : comme expérimentation, expérimenter, expérience vécue ou de vécu de l'expérience, par exemple.

Aussi, notre intention n'est pas de proposer un compte-rendu exhaustif de l'histoire de la notion depuis Aristote,... mais, de prendre en compte les rapports qu'entretiennent les auteurs avec les références historiques : à qui se réfère-t-on et pour quelle définition du concept d'expérience ?

Dans le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1992, p. 762), le nom est un emprunt, conservé du XIIIe siècle, au latin *experiencia* qui désigne, à la fois "épreuve, tentative, essai" et "expérience acquise, pratique". Il dériverait lui-même du verbe *experiri*, qui désignait "faire l'essai de". *Experiri* est à l'origine du mot expert, et du sens donné à ce terme. Rey précise

ensuite que *peritus*, participe passé du verbe *periri*, désignait "qui a l'expérience de, habile à". Il pense que *periri* "est sans doute en rapport avec le grec *peira* "expérience"", et "se rattache à l'importante racine indo-européenne *per-* "aller de l'avant, pénétrer dans ". *Peira* est à l'origine d'empirique. La racine per- se manifeste dans "péril, pirate, port, pore". Aubert-Lotarski (s.d.) précise que le préfixe ex- "exprime soit l'idée de sortir de, d'absence ou de privation, et cela semble être ici le cas, l'idée de passage d'un état à un autre d'achèvement".

Rey remarque deux moments dans l'usage du mot expérience :

- Tout d'abord le mot désigne le fait d'éprouver, qui s'entend comme un développement de connaissance au contact de "la réalité". Le mot s'employait principalement en philosophie. Il est présent notamment dans les essais de Montaigne (vers 1580).

- Par ailleurs, on constate vers 1314 un autre usage du mot expérience, qui reprend le sens de "provoquer un phénomène" afin de l'étudier. Le concept d'expérience scientifique, qui s'y rattache, émerge entre le XVIIe et le XIXe siècle.

Ce dernier point nous permet de distinguer le sens spécifique d'une expérience lorsqu'elle est entendue dans un contexte scientifique. L'expérience scientifique se fait suivant un protocole précis et défini. L'expérimentation se distingue d'une expérience éprouvée ou vécue. Notons que dans un contexte scientifique une expérimentation éprouvée s'emploie également ; elle désigne une expérience à propos de laquelle on peut formuler un certain nombre de preuves. Se mettre à l'épreuve des faits fut, d'ailleurs, l'objectif qu'a défendu Durkheim pour assurer une scientificité aux sciences humaines et plus particulièrement à la sociologie naissante.

Calan (2010) et Madelrieux (2010) expriment et expliquent la façon dont l'expérience, en tant que concept en construction est au centre d'enjeux scientifiques, académiques et sociaux, en relation avec l'émergence de disciplines nouvelles. L'article de Calan est introduit en posant l'expérience comme "dénominateur commun" aux différents bouleversements scientifiques du XVIIe siècle : " L'Europe [...] du XVIIe est couramment présentée dans les manuels d'histoire des sciences et de la philosophie comme le théâtre de révolutions scientifiques en cascades et dans tous les domaines [...] dont le dénominateur commun aurait été l'ouverture de chaque discipline au champ de l'expérience ou de l'expérimentation" (Calan, 2010, p. 11). La construction de disciplines nouvelles se réalise en légitimant leur statut scientifique tout en se différenciant de la Science, comme ce fut le cas pour les sciences dites expérimentales, et aussi pour les sciences dites humaines (comme la sociologie de Durkheim). Les discours tenus sur l'expérience recouvrent des valeurs positives en relation avec cette étape de construction disciplinaire, elle-même en relation avec des enjeux de reconfiguration sociale (Calan, 2010).

Malgré cette mise en avant de l'expérience, Calan remarque que les savoirs empiriques, ancrés dans une histoire médicale, restent dévalorisés par rapport aux savoirs de la Science, qui sont des savoirs rationnels construits sur des principes universels. Les médecins empiriques dans

la Grèce antique ne traitent, par l'observation (*autopsia*), que des "causes immédiates dérivées de l'expérience (*emperia*)" (Calan, 2010, p. 21), les observations ne prenant pas en compte les "causes cachées" (Calan, 2010, p. 21). Les observations ne concernant que l'apparence des phénomènes, elles ne peuvent être suffisantes pour en donner une explication. L'expérience (*emperia*) fut, en cela, dépréciée à la fois :

- épistémologiquement, en tant que savoir d'opinion plutôt qu'une connaissance,

- moralement, car l'homme d'expérience est attaché à des activités "pratiques", "faites pour obtenir des commodités", à la différence d'un homme "parfait", contemplatif et "non-actif",

- métaphysiquement, car les savoirs empiriques et les actions pratiques appartiennent aux domaines des apparences et des phénomènes et non à celui de la raison qui, elle, appartient au domaine de la réalité éternelle, immuable, au-delà des apparences et des contingences. (Madelrieux, 2010, p. 114)

Pour Madelrieux (2010), cette opposition structurante entre expérience et raison perdura jusqu'au XVIIe siècle. A partir de Bacon et Locke, un changement de sens et une inversion des valeurs reconfigurent le concept d'expérience. Cette transformation inaugure la naissance conjointe de l'empirisme en philosophie, des sciences expérimentales et de l'individualisme politique. L'ensemble de ces acteurs s'affiche en tant qu'empiristes. L'expérience ne se cantonne plus à la seule médecine, elle n'est plus uniquement revendiquée comme une pratique de l'observation, une pratique antidogmatique, mais elle structure la construction de plusieurs champs disciplinaires nouveaux. Nous pouvons remarquer qu'elle est mise en avant comme élément structurant d'un projet de société démocratique renaissant.

Si nous reprenons ces arguments, comme "l'homme d'expérience (...) attaché à des activités "pratiques", "faites pour obtenir des commodités" (Madelrieux, 2010, p. 114), nous pouvons constater que ces arguments sont présents aujourd'hui dans les discours tenus sur les "praticiens", les professionnels, ou encore sur les apprentissages construits en situation de travail. La question de la dépréciation de l'expérience est présente en filigrane lorsque l'on parle, aujourd'hui, de "validation des acquis de l'expérience", par exemple. Elle sous-entend, par son énoncé même, une autre valorisation, celle des diplômes et des savoirs académiques contre (ou avec lesquels) elle prend sens.

Aussi le problème qui interroge, aujourd'hui, les sciences de l'éducation, selon Aubert-Lotarski (2002), comme celui de la construction des savoirs par expérience — savoirs acquis par accumulation — et de leur validité dans le cadre expérientiel, n'est pas sans relation avec une demande de reconnaissance sociale de ces savoirs "acquis par l'expérience".

En ce sens, Aubert-Lotarski propose une synthèse de l'usage actuel du mot expérience pour un professionnel à partir de la définition historique. Sa proposition englobe l'ensemble des significations construites dans le temps :

"Faire l'expérience" s'entend "aussi bien" comme le fait d'éprouver ou de vivre. "Faire l'expérience d'une expérience" recouvre le fait d'éprouver/vivre une situation singulière ou un événement, eux-mêmes éprouvés ou vécus. Enfin, "acquérir une expérience" désigne un processus de construction des savoirs par accumulation ou "capitalisation".

Cette conception de l'expérience comme savoir acquis par accumulation est proche de la catégorie de l'«empirique» développée par Madelrieux (2010). L'expérience y est entendue comme un savoir qui repose sur une information cumulative, structurée autour/par la mémoire des faits observés. "Ce savoir d'expérience peut être transmis grâce au langage et à l'apprentissage, à partir du moment où il est résumé en généralisation qui énonce ce qu'il faut faire" (Madelrieux, 2010, p. 112). Ce savoir cumulatif est à l'origine des experts, auxquels Aubert-Lotarski fait référence : ce savoir acquis par répétition définit effectivement ceux qui ont de l'expérience. Dans ce cadre, et selon la figure de l' "empirique" de Madelrieux (2010), l'expérience est valorisée par rapport à la sensation ou la perception, car au-delà de la mémoire des faits elle suppose une "sommation du particulier et non une simple répétition, et par cette accumulation généralisante, elle est d'une certaine manière sur la voie de l'universel" (Madelrieux, 2010, p. 113).

Nous pouvons remarquer que l'expérience est, suivant Calan, objet de dévalorisation au regard de la Science, mais qu'elle est aussi, suivant Madelrieux, valorisée au regard de la sensation. En deçà d'une "réalité éternelle et immuable" (Madelrieux, 2010, p. 114) mais aussi une voie nouvelle vers "l'universel" (Madelrieux, 2010, p. 113), l'expérience ouvrirait alors un espace de compréhension entre raison et apparence, sujet et objet, corps et esprit, intérieur et extérieur, …

Enfin, revenons à l'usage du mot expérience comme désignant le fait d'éprouver, qui s'entend comme un développement de connaissance au contact de "la réalité" (Rey, 1992), cet usage implique que l'expérience soit alors vécue par au moins un individu. Nous avons pu remarquer que la polysémie du mot expérience est particulièrement marquée lorsque les auteurs abordent la notion de vécu et d'expérience vécue d'une part, et d'autre part, lorsqu'ils abordent l'expérience dans ses relations avec le verbe expérimenter. Vécu et épreuve (voire éprouvé) peuvent être assimilés dans une même catégorie (Aubert-Lotarski, s.d.), ou bien faire l'objet d'un examen spécifique (Romano, 1999). Cette articulation entre vécu et épreuve/éprouvé d'une part, et vécu et expérimenté d'autre part, apparaît comme un point à partir duquel des conceptions différentes peuvent se construire, tout en se basant sur des données étymologiques similaires. Approcher l'expérience graphique demande donc de circonscrire ce que nous entendons par expérience en tant que vécu et comment nous envisageons les relations entre vécu, éprouvé et expérimenté.

II
PROBLEMATISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

II.1 EXPERIENCE VECUE/VECU DE L'EXPERIENCE

II.1.1 UNE APPROCHE COMPREHENSIVE

Lorsque l'on regarde du côté de l'expérience vécue, Jorge Semprun est le premier auteur cité par Zaccai-Reyners ou encore Jodelet pour aborder cette notion.

Elles soulignent, comme le fait Semprun dans "l'Écriture ou la vie" (1994), la difficulté d'exprimer en français "la vie comme expérience d'elle-même". Il faut donc recourir à cette périphrase, alors qu'il existe en langue latine des mots comme *viviencia, vivido* pour exprimer le "vécu". Le mot reste approximatif, général, et l'expression "expérience vécue" risque d'être redondante. C'est pourquoi chacun des auteurs s'empresse de préciser le sens qu'il donne à cette notion.

Ils se référent tout d'abord, conjointement à la psychologie du sujet et à la langue allemande, qui "fait une distinction explicite entre "l'expérimentation du monde", en tant qu'*Erfahrung* et l'expérience vécue ou *Erlebnis* dont "le contenu est indissociable des affects qu'il suscite" (Jodelet, 2006).

La notion d'expérience vécue s'élabore en se différenciant de la notion d'expérimentation, qui est représentative des sciences dites exactes. Elle émerge au milieu du XIXe concomitamment à la construction des nouveaux champs disciplinaires regroupés dans les sciences humaines et sociales. A la différence des sciences exactes, ces sciences de l'homme se veulent ancrées dans le "monde de la vie" et étudient des entités déjà constituées par leur contexte historique, social, etc. ou le "cours de la vie sociale" (Zaccai-Reyners, 2006). "Monde de la vie", "cours de la vie sociale", l'ensemble de ces expressions souligne l'intérêt des chercheurs pour la "vie réelle" des individus et des groupes sociaux. Ce choix sous entendant une volonté de s'écarter du modèle mathématique, expérimental par lequel l'expérience est sortie de son contexte d'origine pour être reconstituée (Calan, Madelrieux, 2010). Plutôt qu'une recherche explicative des phénomènes naturels, ces nouvelles disciplines s'appuient sur une théorie de l'expérience en tant qu'expérience vécue, pour "comprendre" des processus sociaux dans lesquels prennent placent les interactions individuelles. Dans l'article du dictionnaire des sciences humaines et sociales, il n'est d'ailleurs plus question d'individu, mais de sujet de l'expérience comme "substrat unique au destin singulier qui éprouve le monde" et participe "d'une communauté socio-historique dont l'expérience singulière ne prend forme que dans les interactions et par la socialisation" (Zaccai-

Reyners, 2006, p. 440). Cette approche compréhensive ou herméneutique vise autant les significations attribuées aux pratiques routinières que celles attribuées aux événements marquants. En cela, l'expérience vécue, qui est aussi nommée "l'expérience de la vie", ne s'attache pas à l'expérience individuelle, mais à l'expérience de la "communauté". La (re)constitution biographique est un moyen pour réactualiser l'expérience de vie des sujets, avec l'idée directrice que les significations attribuées aux expériences de vie recouvrent des symboliques culturelles, etc., qui sont en relation avec la vie sociale. Autrement dit l'expérience vécue par les sujets "est médiatisée par une expérience de la communauté" (Zaccai-Reyners, 2006, p. 440). Dans ce contexte, l'expérience vécue est une expérience de la vie, qui se fonde sur ce qu'éprouvent les sujets sociaux.

II.1.2 COMPRENDRE CE QUI EST VECU PAR LES SUJETS AUX LIMITES DE L' "INEFFABLE"

Dans sa recherche sur "la place de l'expérience vécue dans le processus des représentations sociales", Jodelet définit l'expérience vécue comme : "la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et les relations et actions qu'elles y développent" (Jodelet, 2006, p. 11).

A la différence de Zaccai-Reyners, Jodelet s'intéresse ici aux phénomènes identitaires souvent masqués par les routines au quotidien. Pour ce faire, elle fait référence à des recherches sur des expériences "extrêmes" : c'est-à-dire des expériences de la mort (camp de la mort, malades du sida, ...). Dans ce cadre, la première dimension du "vécu" est "un état que le sujet éprouve et ressent de manière émotionnelle" (Jodelet, 2006, p. 13). La seconde dimension concerne la prise de conscience par la personne de sa subjectivité, de son identité dans ce qu'elle a de plus privé, à la limite de "l'ineffable". Cette dimension ineffable, indicible de l'expérience extrême est donc caractérisée par l'expression émotionnelle. Elle correspond à un moment où les mots s'absentent, ou semblent insuffisants pour exprimer ce qui est ressenti par les personnes. Jodelet s'inspire des travaux de Durkheim pour mieux discerner ce qui l'intéresse dans les expériences vécues partagées avec autrui : "une fusion de la conscience individuelle dans la totalité collective" (Jodelet, 2006, p. 14). Nous retrouvons ici des caractéristiques du concept d'expérience vécue proches de celles énoncées par Zaccai-Reyners : il s'agit notamment de partir des expériences des sujets dans leurs singularités, qui touche ici à l'inexprimable, ou l'indicible, pour comprendre comment ces expériences individuelles participent de l'expérience collective. Comme dans l'article de Zaccai-Reyners (Mesure & Savidan, 2006), l'expérience vécue par le sujet social se fonde sur ce qu'il éprouve. Enfin, "l'expérimentation du monde et sur le monde"

(Jodelet, 2006, p. 14) est une dimension de l'expérience vécue qui répond (en miroir), d'une certaine façon, à l'expérimentation du monde par un dispositif scientifique qui rend compte du phénomène naturel par sa reproduction *in vitro*. L'expérience vécue est aussi une expérience de vie, une expérience vitale pour le sujet et pour le groupe. Dans tous les cas, elle concerne cet espace très spécifique où les mots, le langage et le discours ne suffisent plus à rendre compte des interactions, ou du lien avec les autres. Dans cet espace "limite", l'explication n'a effectivement plus cours. En dehors de l'expression émotionnelle, Jodelet parle de ce qui est "ressenti dans son "for intérieur". Pourtant, si dans le cadre de l'expérience vécue, il existe des moments où les mots s'absentent, c'est bien par le discours ou le témoignage des sujets que le chercheur a accès à cette expérience particulière : " l'éprouvé subjectif, même s'il est difficilement exprimable, ne peut se connaître qu'à partir de ce dont témoignent les sujets dans leurs discours" (Jodelet, 2006, p. 15). Lorsque la situation est vécue par le sujet, l'émotion éprouvée par le sujet correspond à un moment où les mots, le langage, ...s'absentent. Cependant, au moment de l'entretien avec le chercheur, le témoignage en question correspond à une communication de l'expérience vécue, offrant par là-même un moment d'élaboration de cette expérience (Barbier, 2013).

II.1.3 L'EXPERIENCE D'UN SUJET EN INTERACTION CONSTANTE AVEC SON ENVIRONNEMENT

Dewey différencie ces moments dans la construction d'une expérience. Il distingue le moment où l'expérience s'est produite et dans laquelle est impliquée l'expression émotionnelle, et le moment où en repensant à l'expérience après qu'elle se soit produite, le sujet la reconstruit. Le discours tenu sur ou "à propos" de l'expérience utilise des mots propres à l'interprétation. Cette expérience intellectualisée peut être identifiée comme une expérience singulière au sein de l'expérience vitale. Vivre une expérience suppose de l'avoir reconstruite, élaborée, identifiée. Dewey parle d'une "individualisation de l'expérience" (Dewey, 1934/2012, p. 82), la distinguant d'autres expériences qui forment le flux global de l'expérience vitale. L'expression émotionnelle est, à la fois, "l'élément moteur" et "élément de cohésion" de l'expérience. "Les émotions donnent une unité à l'expérience" (Dewey, 1934/2012, p. 92). Lors du processus de reconstruction, "en même temps qu'avance l'entretien, les émotions secondaires se développent comme des variations de l'émotion primaire" (Dewey, 1934/2012, p. 92). Elles accompagnent "la progression de l'intrigue". Dewey considère la vie comme une "série d'histoires", comportant chacune une intrigue, avec un début, une progression et un dénouement. C'est dans ce cadre où "l'expérience est émotionnelle" et où elle est faite d'émotions qui donnent sens (unité) à l'expérience. L'émotion est "sans conteste partie liée avec le moi", dans ses interactions avec le monde, puisque, pour Dewey, "la relation entre l'homme et son environnement est pensée comme condition de l'expérience" (Cohn & Di Liberti, 2012, p. 292). C'est dans ce commerce, que l'expérience

constitue une expérimentation des relations entre le sujet et le monde qui l'entoure. En cela, l'expérience peut être la vie elle-même. Elle est "construite comme un processus continu de transactions qui forme et transforme sans cesse ce qui compose l'unité de la vie d'une personne" (Mayen, 2009, p. 770).

Comprise dans une théorie pragmatique, l'expérience est centrée sur un individu en interaction constante avec son environnement. De fait, l'expérience se comprend comme un processus ininterrompu : "Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence" (Dewey, 1934/2012, p. 80). Ainsi l'individu vit une expérience singulière, dans la mesure où ces interactions avec l'environnement et avec lui-même, sont en relation avec une situation particulière. L'expérience est donc située et vécue par un individu singulier : "l'expérience au sens vital est définie par ces situations et ces épisodes" (Dewey, 1934/2012, p. 81).

Selon Madelrieux (2010), cette critique pragmatique du concept d'expérience vise la réceptivité passive des données sensibles (Perreau, 2010). L'expérience reconsidérée en tant que "faire" se distingue de la définition en tant que "reçu". L'expérience y est alors comprise comme l'ensemble des "données sensibles " dans/par lesquelles "l'individu perçoit déjà les lignes de son action possibles" (Madelrieux, 2010, p. 119). Autrement dit pour William James, l'expérience toujours singulière (mon expérience) participe de l'anticipation de l'action. Madelrieux (2010, p. 120) ajoute que "pour Dewey, il n'y a d'expérience que lorsque ce qui est reçu est reçu comme la conséquence de ses propres actions". Ce qui est reçu est interprété au regard des actions passées en vue d'actions futures. L'expérience "authentique" constitue une "mise à l'épreuve", dans le sens où elle transforme l'individu qui l'a fait. Par l'expérience, l'individu se transforme, comprend et apprend. Elle intègre les "données sensibles" et mémorielles comme anticipatrices de l'action, et dans le même temps ces "données" ouvrent également à l'activité réflexive sur l'action passée.

L'expérience vécue en tant expérience de la vie (Jodelet, 2006) se différencie donc légèrement de l'expérience comme la vie elle-même, au sens de "vivre une expérience" (Dewey, 1934/2012). Qu'en est-il de la notion d'expérience vécue forgée à la fin du XIXe siècle dans le cadre de la phénoménologie ?

II.1.4 L'EXPERIENCE VECUE COMME RELATION CO-CONSTITUTIVE DU SUJET ET DU MONDE

Madelrieux insiste surtout sur une "dimension toujours présente et pourtant mal connue de l'expérience, à savoir qu'elle est vécue en faisant son caractère constitutif", et qui peut être définie comme "l'expérience telle qu'elle peut être "phénoménalement" décrite lorsque je m'en tiens à ce qui m'apparaît purement et simplement, sans présupposer d'aucun savoir préalable sur ce qui apparaît" (Madelrieux, 2010, p. 123). Ce qui est "expériencié" du point de vue du sujet se distingue de l'expérience provoquée dans un dispositif expérimental, basé sur l'observation et la mesure. Ainsi le temps ou l'espace vécus, et décrits en première personne, ne sont pas le temps ou l'espace mesurables, mesurés, et faisant l'objet d'une explication en troisième personne.

La dimension vécue de l'expérience est prise en compte dans la phénoménologie d'Husserl, avec le souci de ne plus assimiler vécu et expérience, de ne plus définir un concept par l'autre.

L'expérience *vécue* s'ancre dans "le monde de la vie" (*Lebenswelt*). La "Vie" ne renvoie pas à une quelconque réalité biologique", mais désigne ici l'activité (téléologique) du sujet qui constitue le monde et lui donne sens (Perreau, 2010, p. 197). Il s'agit de penser l'expérience à partir de la relation constitutive du sujet au monde. L'expérience vécue (*Erlebnis*) en première personne, du point de vue égologique, "souligne l'enracinement de l'objet dans le vécu intime et intuitif de la conscience" (Despraz, Varela, Vermersch, 2011, p. 255). La description du vécu tel qu'il a été vécu participe à une mise entre parenthèses de tout a priori théorique, une *épochè* (suspension du jugement). La réduction phénoménologique par l'*épochè* vise également à prendre en compte le langage avec lequel est traduit l'expérience vécue : "les données immédiates" n'étant pas "immédiatement données" (Madelrieux, 2010, p. 125).

Revenir à l'expérience telle qu'elle est vécue du point de vue du sujet demande à prendre en compte notre mode d'appréhension, de perception du monde : "l'acte de visée intentionnelle" puis de "décrire le monde tel qu'il se donne à moi immédiatement" (Perreau, 2010, p. 190).

Le "retour aux choses mêmes" (*Zurück zu den Sachen selbst*) souhaité par Husserl n'est à comprendre comme une chose-objet, qui serait *Ding* en allemand, mais au sens de l'affaire (l'objet) même de la réflexion : "Revenir aux choses elles-mêmes, c'est porter son attention sur l'objet en tant qu'il est un sens subjectif" (Despraz *et al.*, 2011, p. 255).

L'expérience vécue embrasse l'expérience que nous faisons du monde en même temps que nous faisons l'expérience de nous-même. L'expérience vécue implique expérimentation du monde au sens de faire l'épreuve du monde auquel nous participons pleinement. L'épreuve se comprend aussi à travers ce qui est éprouvé par le sujet : "il y a avec l'expérience la rencontre entre un sujet et une réalité qui l'excède et qui, par sa nouveauté, cause en lui une surprise, par quoi l'expérience est à la fois pour le sujet, active en tant qu'elle est un essai de formation, c'est-à-dire

de connaissance à son contact, et passive en tant qu'elle est une épreuve."(Despraz *et al.*, 2011, p. 248) La surprise est une expression émotionnelle particulière, qui engage le sujet dans un processus de (trans)formation de lui-même et de la com-préhension du monde auquel il participe. C'est cette com-préhension qui est source de connaissance.

II.1.5 SYNTHESE SUR L'EXPERIENCE VECUE AUTOUR DE CINQ POINTS

Une expérience située

L'expérience vécue est donc envisagée comme "expérience de la vie" (Semprun, Zaccai-Reyners, 2006), "expérience de vie", "expérience vitale" (Jodelet, 2006), "l'expérience comme la vie elle-même" (Dewey, 1934/2012). Dewey propose de concevoir de "vivre une expérience" dans le cadre plus large du "flux de l'expérience vitale". Elle est située et vécue par un individu singulier (Dewey, 1934/2012). En ce sens, une expérience vécue en situation d'activité graphique dans le cadre de la formation continue des enseignants s'inscrit pour chacun des participants dans le "flux" d'une expérience plus large, que nous pouvons qualifier de "vitale".

L'expérience vécue engage le point de vue d'un sujet

Considérer "l'expérience comme la vie elle-même" implique que ce que nous nommons la vie est toujours l'expérience que nous en avons. L'expérience vécue engage le point de vue d'un sujet sur le monde qui l'entoure comme sur lui-même. Ce sujet prend des figures différentes suivant les auteurs : sujet social ou sujets sociaux ou envisagé du point de vue social (Zaccai-Reyners, 2006 ; Jodelet, 2006), sujet dynamique ou sujet compris dans un cadre pragmatique (Dewey, 1934/2012), ou encore sujet percevant (Merleau-Ponty, 1945/2003)...

L'expérience vécue implique l'expression des émotions

Ensuite, quelle que soit l'approche considérée, l'expérience vécue est comprise en relation avec l'expression de l'émotion, que nous sommes conduits à envisager : soit dans sa relation à l'action, soit dans sa relation "au moi" (Dewey,1934/2012), ou encore dans sa relation au langage lorsque le vécu rejoint l'éprouvé dans un vécu "intime et "intuitif de la conscience" (Despraz, *et al.*, 2011), ou un vécu "en son for intérieur" (Jodelet, 2012). Peut-être pourrions-nous dire que ce qu'expériencie le sujet concerne les limites du langage : ce qui est éprouvé en soi-même nous confronte à l'"ineffable" (Jodelet, 2006), une expression émotionnelle qui est marquée par une absence de mot.

L'expérience vécue interroge la médiation du langage :

1/ dans la mesure où les espaces explorés sont plus particulièrement des espaces où les mots s'absentent,

2/ dans les témoignages ou les descriptions qui visent à rendre compte du vécu en étant au plus près de celui-ci.

La médiation langagière lors des entretiens (Dewey, 1934/2012 ; Jodelet, 2006) constitue un moyen et un moment d'élaboration de l'expérience (Barbier, 2011), voire un moment de communication sur son expérience.

Une configuration d'expériences uniques

Enfin, quelle que soit son approche, l'expérience vécue implique vécu et éprouvé, par là-même comprend une expérimentation non au sens scientifique mais au sens d'expérimenter le monde et de se mettre à l'épreuve soi-même. Cette conception de l'expérience est en relation avec une (trans)formation qui ouvre à connaissance de soi-même comme du monde qui nous entoure (ou auquel nous participons). Nous remarquons ici que Jodelet (2006) ou Despraz (2011) parlent de connaissances et Aubert-Lotarski (s.d.) de savoirs (capitalisables).

L'expérience vécue repose sur l'identification, l'élaboration, et l'implication d'expériences qui sont chacune singulière au sein d'une expérience de vie (ou une expérience vitale, ou de la vie) plus large. De la sorte se construit une mise en relation entre les différentes expériences vécues qui les met en intelligibilité, et peut en faire une conception cumulative. Chaque expérience est unique et en même temps, elle s'articule ou se prolonge dans une autre expérience créant un continuum de l'expérience plus large : se pose alors la question de la relation entre ces expériences uniques.

Le "vécu" comme vécu de conscience insuffisant pour rendre compte de ce qui est expérimenté

Cette conception de l'expérience vécue liée à la conception du sujet lui-même est interrogée dans la différenciation entre *Erlebnis* et *Erfahrung*, entre vécu et épreuve. Même envisagée dans ses interactions avec son environnement, ou à partir de la relation constitutive du sujet au monde, l'expérience vécue est construite sur le modèle d'un sujet cartésien. C'est cette conception même de sujet qui peut être interrogée à travers ce qui lui arrive et qui semble lui échapper. L'ab-sence de maîtrise sur son dessein constitue une opportunité pour aborder l'ex-per-rience, au sens de Romano (1999). Il s'agit de disposer de catégories pour discerner (penser) ce que les mots ne formulent pas (ou plus), et qui s'exprime alors émotionnellement. Nous pensons que le concept de trace peut permettre de com-prendre l'expérience vécue en situation d'activité graphique, expérience qui peut être décrite, et l'expérience marquée par l'ab-sence des mots et l'ex-pression

de l'émotion, qui peut faire l'objet d'une élaboration (ou d'une "com-préhension" au sens strict) après coup.

Romano interroge ainsi la relation entre expérience et "vécu" : "Or, si tout vécu parait être une expérience, il n'est pas du tout certain que toute expérience soit de l'ordre d'un vécu". (Romano, 2010, p. 469) C'est la notion de vécu comme vécu de conscience qui est mise en question : comme "tout ce qui s'offre à la conscience de telle manière qu'il est impossible d'en douter" (Romano, 2010, p. 470). Pourtant, il est des expériences comme celles de la souffrance, de l'émotion d'autrui, des expériences amoureuses, ou peut-être comme celles auxquelles s'est intéressée Jodelet (2006), des expériences de la guerre, de la mort d'autrui, etc., pour lesquelles la notion de vécu comme vécu de conscience est insuffisante pour rendre compte de ce qui est expérimenté.

II.2 LA TRACE COMME EXPERIENCE

Pour approcher ce qui est expérimenté par les enseignants lors de l'activité graphique, essayons de comprendre ce qui se passe lorsque nous dessinons, ou lorsque l'on tire un trait, à travers ce qu'en disent des auteurs, comme Derrida.

II.2.1 LE TRAIT COMME EX-TRAIT MEMORIEL

Derrida s'appuie sur la pratique du dessinateur, qui fait son autoportrait. Il observe que le dessinateur a recours au miroir pour se voir. Mais pour se dessiner, le peintre doit abandonner la vue dans le miroir pour se concentrer sur son support de papier. Au moment où il trace un trait, il perd la vue qu'il avait de lui-même dans le miroir. Le portrait désigne littéralement le trait-pour-trait : du trait vu sur le visage du modèle dans le miroir au trait (re)tracé sur le papier. Ce passage du trait à un autre trait exige une "mise en œuvre de la mémoire" (Derrida, 1990, p. 69). Mais le passage d'un trait (de son visage) à un trait de crayon implique aussi le passage d'une vue dans le miroir à une vue sur le papier. Quand il regarde le trait se dessiner, le peintre ne peut plus se voir dans le miroir : en ce sens Derrida dit qu'"il perd la vue pour se dessiner" (Derrida, 1990, p. 64). C'est dans le passage d'une vue à une autre, ou entre ces deux vues que la mémoire est "mise en œuvre".

Suivant un processus d'anamnèse, le trait se retire de la mémoire en même temps que le dessinateur le tire. Le trait, en tant qu'ex-trait mémoriel, se donne à voir depuis l'"invu" (Derrida, 1990). Au moment où le trait se tire, "le tracé" (en train de se faire) "ne se voit pas". L'appel mémoriel (et non le rappel) constitue un appel au "çavoir". Suivant son écriture en ancien français,

le mot savoir renvoie à la "polyphonie" du voir et du savoir, ou plus exactement du ça-voir et de voir-ça : "il faut savoir, il faut bien voir ça" (Derrida, 1990, p. 69). Dans cette entre-vue, d'un trait à un autre, le tracé donne à percevoir cette "polyphonie" : savoir/voir-ça. Aussi l'"invu" (Derrida, 1990) n'est pas l'invisible mais ce qui n'est pas encore dit.

II.2.2 LE TRACE : COMPRENDRE PLUSIEURS "VUES" EN UN SEUL JET ET EN UN SEUL TRAIT

Cependant, pour voir "enfin", il faut oublier, lâcher prise avec cette "vue du dehors" suivant Derrida (1990), et procéder à un "retournement de la vue" (vers la vue "au dedans"). Derrida parle de "faire la nuit au-dehors" pour tourner le regard vers l'intérieur, l'intériorité, l'espace interne, ...qui est aussi le lieu de l'in-time : le "for intérieur". Lâcher prise avec une perception "du dehors" demande d'accepter de faire l'expérience de la "nuit", du "savoir de la nuit" (Perraut-Soliveres, 2002) et de la mémoire du corps. Pour Derrida (1990), ce lâcher-prise autorise un "retournement de la vue" et dans le même temps rend "aveugle". Mais il ne s'agit pas de ne rien voir, mais d'arriver au point d'aveuglement, à la tâche aveugle. La *fovea* ou tache aveugle est précisément le point focal dans l'œil qui regroupe l'ensemble des neurones visuels, et en même temps, c'est aussi le seul point qui ne réfléchit aucune image du monde extérieur. Derrida souligne ce paradoxe en disant, que nous sommes frappés de cécité à l'endroit de l'évidence. Inversement, ce qui nous semble évident nous confronterait à l'aveuglement, dans le sens où il empêche la mise à distance et le questionnement. Mais cet aveuglement cesse à partir du moment où on com-prend, au sens strict de prendre ensemble, vue au "dedans" avec vue au "dehors". Derrida (1990) parle de voir "depuis l'in-vu". Cette com-préhension d'une vue à une autre se manifeste par une expression émotionnelle, au moment où l'on regarde le dessin. Le tracé exprime cette rencontre entre deux vues : entre le trait du visage vu dans le miroir et l'ex-trait mémoriel. Nous pourrions dire que l'on dessine ce que l'on comprend. Pour rendre compte des traits d'un visage, pour le rendre vivant, cela implique un corps à corps avec le modèle. Cela implique une mémoire corporelle du dessinateur. C'est cette mémoire corporelle dont le dessinateur comme le spectateur font l'expérience lorsqu'ils re-gardent le dessin. En cela, l'expression émotionnelle n'est pas encore une mise en mots, ni une description. Le dessin n'est pas encore écriture.

II.2.3 L'EXPERIENCE DE LA TRACE COMME "DIFFERANCE"

Cette théorie du dessin est en relation avec l'expérience, que Derrida nomme expérience de la trace ou la trace comme expérience elle-même. La trace est définie comme ce que Derrida (1972/1997) nomme lui-même "différance". Pour approcher ce double concept, revenons un instant sur ce qu'est une trace. Communément nous associons la trace à un objet : les traces de

pas dans la neige, ou encore même la trace écrite tant que nous considérons la trace écrite comme la "copie" en format papier. Il nous faut distinguer l'empreinte de la trace. L'empreinte est obtenue par pression d'un corps sur une surface. Elle apparaît comme une forme en négatif et à l'identique. Prenons l'exemple des traces d'animaux. Il est possible par moulage de reconstituer la forme même de la patte de l'animal. Non la même patte, mais la même forme que cette patte-ci. Cependant, l'empreinte ne souffre pas le "bougé", qui rend l'identification ou la reconnaissance difficile. La différence entre empreinte et trace tient donc déjà à cette différence de sens dans le mouvement : entre pression et passage (ou déplacement) (Didi-Huberman, 1997).

En référence aux empreintes d'animaux, Rey définit le mot "trace" comme une "suite d'empreintes", qui dessine le "passage" (signification trouvée à partir de 1555, Rey, 1993) des animaux en question. Seules les empreintes sont visibles, le trajet de l'animal est une reconstitution de ce qui a pu être. La trace est trace du passage. Elle n'est pas appréhendable à l'œil nu, on la suppose, on la construit à partir de la suite d'empreintes. Elle n'est pas présente dans le champ de notre perception visuelle et tactile, mais elle est présente dans un autre espace, impalpable celui-là : par reconstitution elle est présente pour nous-mêmes. Elle n'est pas un ob-jet, au sens littéral du mot : ce qui placé devant.

Dans le contexte de la pratique du dessin, Didi-Huberman souligne que ce que donne à voir la peinture ou l'encre n'"est qu'une sorte de "matrice" de la trajectoire de la main ; matrice qui permet de revenir sur cette trajectoire, et de la reconstituer. La trajectoire de la main (et du corps) s'en trouve ainsi "moulée" (Didi-Huberman, 1997). Le trait donne donc une corporéité "en négatif" à la trace du passage de la main. Il en donne une figure. La trace, elle, reste une (re)construction mentale. Seule une empreinte ex-iste, au sens littéral du terme, d'être en ex-térieur. Le tracé, en tant qu'ob-jet, existe comme empreinte du déplacement de la main. La trace peut se définir effectivement non comme empreinte mais comme une suite d'empreintes, qui donne lieu à reconstitution de la trajectoire d'un individu ou d'un objet. Ce qui ex-iste, au sens propre, en tant qu'objet, est donc la suite d'empreintes. La trace se comprend alors comme un processus de reconstitution du passage d'un corps en mouvement.

L'effacement progressif de la forme par le processus de l'érosion singularise l'empreinte au fur et à mesure du passage du temps. Cette singularisation procède par différenciation progressive de la forme originale. Ce processus de différenciation dégrade l'empreinte en objet singulier, qui n'est plus que le vestige de l'empreinte d'origine. Cependant, les traces du passage du temps ne sont pas des restes visibles. Le vestige, comme en architecture, témoigne du passage du temps : il est un support visible et tangible à une reconstitution de la forme d'origine. Les traces dessinent en creux un hypothétique manque, qui est attribué au passage du temps. Le temps est perceptible par ses marques (le langage courant parle des "marques du passage du temps"), et par les effets produits sur les contours. A partir de ces indices s'opère cette

construction "en négatif" : la construction mentale de restauration de la forme d'origine, qui définit elle-même la (les) trace(s). Temps et traces ont donc en commun le fait de n'être pas perceptibles. Ils se définissent mentalement à partir de prises d'indices.

En désignant "ce qui subsiste du passé" (Rey, 1993), le mot trace est indissolublement lié au passage même du temps. L'un désignant peut-être l'autre. En tous les cas, nous voudrions simplement focaliser notre attention sur le processus de dégradation d'un objet (ou d'une empreinte, qui est aussi un objet), qui instaure dans et par le temps une suite d'empreintes. Ce processus imperceptible de mise en vestige, ou de dégradation formelle de l'objet, s'accompagne d'une (re)construction de l'objet original, que nous appelons "trace".

Le vestige de l'empreinte d'origine deviendrait une trace en tant que reste, même infinitésimal, avec cette idée de "très petites quantités" (Rey, 1993), lorsque dans l'objet visible, même informe, il est possible de reconnaître "un peu de" l'empreinte originale. Alors à partir de "presque rien", il est possible de reconstituer l'objet premier. La notion de trace englobe la restauration de l'objet à partir d'indices pris dans le champ de l'observable.

Pour Derrida, cette mise en vestige est impliquée dans sa théorie du dessin comme ce qui reste en mémoire. Le sous-titre de son ouvrage est d'ailleurs : *Autoportrait et autres ruines (1990)*.

La question que nous pouvons nous poser serait : que reste-il quand il ne reste rien ? Quand il ne reste rien, cela signifie que nous ne voyons rien, ou qu'il ne reste rien d'observable. Il reste le souvenir de ce que nous avons vécu. La mémoire conserve des restes ou des "vestiges" de notre vécu. Le vestige mémoriel garde la trace du vécu, qui reste vivace même si l'objet n'existe plus. Comme une maison détruite existe par et dans la mémoire, nous pourrions dire qu'elle ex-iste tant que l'on s'en rappelle, tant que l'on en témoigne.

Dans le cas du dessin, le trait de crayon est construit à partir du trait de visage perçu dans le miroir. Lorsque Matisse dessinait un portrait, il disait qu'il "savait" le dessiner lorsqu'il était en mesure de le dessiner le dos tourné au modèle. Le dessin est construit et gardé en mémoire, puis re-tiré, au sens de Derrida (1990), comme ex-trait mémoriel pour s'inscrire sur le support de papier. En ce sens le tracé est un vestige redoublé de la mémoire. Il garde trace de l'expérience vécue entre le peintre et son modèle, y compris dans le cas d'un autoportrait. Nous pourrions même dire que le dessin re-trace cette expérience. L'expérience graphique est ici entendue au sens de la rencontre entre le modèle et soi, ou de soi avec soi-même (autoportrait).

Lorsqu'il ne reste "rien" à voir, il reste donc le souvenir inscrit dans la mémoire. A partir de celui-ci, nous pouvons reconstruire les contours de ce qui a existé. La trace était alors l'

"impression qui reste" d'une expérience vécue, et qui subsiste de l'expérience passée dans la mémoire (Rey, 1993). La "mise en vestige" implique donc le souvenir.

Nous comprenons que la trace alterne entre visibilité et invisibilité (Burnouf, 2008). Est-elle pour autant vraiment imperceptible ? C'est là l'objet d'une autre question. Nous pouvons avancer que dans l'espace visible ou perceptible (même instrumentalisé), elle existe comme objet, fragment, même infime ou infinitésimal. Elle est "in-visible", au sens littéral, d'être visible dans un espace interne : trace mémorielle, "photographie interne", ou activité interne de reconstitution du passage du temps et des hommes. La trace se constitue entre espace visible et in-visible, perceptible et im-perceptible, ob-jets perceptibles et processus im-perceptibles. Les ob-jets perceptibles jalonnent le processus de déperdition, qu'est la trace. Ce processus peut être imperceptible si nous n'y prenons garde : c'est-à-dire si nous ne lui accordons pas d'attention, ou si nous ne le gardons pas par devers nous, en mémoire.

La mise en vestige se caractérise donc par une perte progressive de la forme de l'empreinte de l'objet. La trace peut s'y définir comme une reconstitution de l'empreinte primitive. Elle s'effectue dans un intervalle de temps et dans un écart différentiel de forme, que constitue cette mise en rapport entre l'image visuelle de l'empreinte actuelle et l'image remémorée de l'empreinte originale (telle qu'elle persiste dans notre souvenir). L'écart différentiel touchant à la forme est un écart visible, observable. Il tient à une occupation différente de l'espace. La figure de la trace se constitue par conséquent dans un intervalle de temps et d'espace. Elle se constitue donc à la fois par "espacement" et "temporisation" (Derrida, 1972/1997). La "différance" (Derrida, 1972/1997) est précisément ce qui recouvre le double sens de "temporisation" et d'"espacement".

"La différance" relève deux sens possibles au verbe "différer". Le mot "différer" désigne à la fois, la "temporisation" et le fait "de ne pas être identique" (Derrida, 1972/1997, p. 8). "Ne pas être identique" revient à "être autre" ou "dissemblable". Ce rapport de dissemblance, d'altérité implique nécessairement un rapport dynamique d'un élément à l'autre (ou entre les différents éléments, que Derrida nomme "les éléments autres"). Ce rapport dynamique de dissemblance implique un écart, ou encore un "intervalle", une "distance", un "espacement" entre les différents éléments. Écarts de temps et d'espace définissent la notion de "différance", qui réinvestit les significations de polémique (*polemos* ; différend) et temporisation (différer).

Le concept de trace est inséparable du concept de "différance". Pour Derrida (1972/1997), trace et "différance" sont intrinsèquement liées, de telle sorte que "penser la trace" est "penser la différance" : nous pourrions écrire que penser la trace, c'est la penser en tant que "différance-même". Comprise au sein de ce concept de "différance", la trace se conçoit dans et par un rapport différentiel.

La trace ne se résout pas à l'objet perceptible. En cela, "Il n'y a pas de trace elle-même, de trace propre" Derrida (1972/1997, p. 77). Mais elle englobe tout un "procès". Comprise comme processus, elle "n'est", alors, " ni perceptible ni imperceptible" (Derrida 1972/1997, p. 76).

Derrida (1972/1997) s'est référé à la théorie freudienne de la trace dans l'élaboration de son propre concept de trace comme différance. La "différance" de la trace se dessine entre conscient et inconscient. La question de l'altérité, chez Derrida, y est abordée comme "mise en question de l'autorité de la conscience". Derrida relève que Freud donne le nom "métaphysique d'inconscient" à cette altérité particulière ("une certaine altérité" *dixit* Derrida, 1972/1997, p. 21), qui "se marque par des effets" [...] "d'après coup, de retardement" : autrement dit des effets de "temporisation" entrent dans la production des traces inconscientes et "dans le procès d'inscription (*Niederschrift*)" de ces traces inconscientes (Derrida, 1972/1997, p. 21). Notons que les traces ne peuvent ici être qu'inconscientes, et inscrites dans l'inconscient, puisqu'elles procèdent du "différentiel" entre conscient et inconscient. Dans l'écart entre conscient et inconscient, "la différance nous tient en rapport" avec nous-mêmes dans et par la production de traces. L'espacement est condition de la mise à distance de nous-mêmes, comme il est condition au rapport, en tant que mise en relation avec nous-mêmes. Le concept de trace (*Spur*) ou de "frayage" chez Freud, est donc inséparable du concept de "différance", en tant qu'espacement, écart, discernabilité, distinction.

La trace, pensée en tant que "différance"-même, pose la question de la conscience, définie non plus pour elle seule ou en elle-même, mais comprise dans son rapport différentiel avec une autre instance, qui peut être l'inconscient. Elle ne se cantonne pas à un rapport présence/absence : présence à soi-même comme conscience, ou absence comme présence cachée. Dans cet "espace-entre", dans ce rapport différentiel, cet écart à nous-mêmes se trace (comme dessin et dessein, les deux à la fois,) la question existentielle du "sens de l'être" (Derrida, 1972/1997, p. 22).

A contrario d'un processus qui privilégierait la présence, la trace constitue un rapport à l'autre : à autre chose, à autrui, ou encore, à un autre passé, à un autre futur... Elle interroge une pensée dichotomique qui oppose : présence/absence, conscience/non-conscience, corps/esprit (Bossi, 2003), sujet/objet. Elle invite à penser l'autre, non en termes d'opposition ou de hiérarchie et verticalité, mais en termes de rapport et de rapport différentiel. Il ne s'agit pas de re-sembler à l'autre, même en négatif, comme l'est la forme pour l'empreinte.

II.2.4 L'EXPERIENCE DE LA DIFFERENCE DE L'AUTRE : UNE MISE EN PERIL DE SOI-MEME

Laplantine définit l'anthropologie comme "une pensée de la relation et de la traduction et non de la séparation de l' "intérieur et de l'"extérieur", ou du "dedans" et du "dehors"" (Laplantine,

2010, p. 23). Autrement dit une pensée de la différence, dans laquelle la différence ne consiste pas à devenir identique à autrui, mais où devenir autre en "avoisinant" autrui consiste plutôt à trouver une troisième voie, une voie inédite : "le corps et l'âme, le concret et l'abstrait, l'autre et le moi, loin d'être séparés s'interpénètrent, s'entrelacent, s'entremêlent sans se confondre" (Laplantine, 2010, p.82). L'espace différentiel d'une culture à une autre ouvre donc un espace de création de soi en tant qu'autre. Dans cet espace interstitiel, cet "espace-entre" (Derrida, 1997 ; Kimura, 2000), Laplantine se pose et nous pose la question suivante : "des japonais peuvent-ils devenir brésiliens ?" (Laplantine, 2012, p. 178). Pour répondre, il considère tout d'abord la notion de "ma". En langue japonaise, il n'est pas possible de dire l'espace, mais "l'espacement, l'interstice, le vide (mu) entre les êtres humains et la nature, entre les êtres humains eux-mêmes, etc.." (Laplantine, 2012, p. 178). Le *ma* "permet de suggérer […] l'écart" et de "rendre compte du passage d'un univers à l'autre" (Laplantine, 2012, p. 178). Par ailleurs, en japonais, il existe une "tension (et non une opposition) entre" *yô*, qui désigne ce qui est étranger, et *wa*, qui désigne ce qui est japonais ou ce qui l'est devenu ou peut le devenir. La *saudade* est un mot portugais pour exprimer une mélancolie empruntée de nostalgie. Pour Laplantine, la *saudade* brésilienne exprime une "infinie tristesse qui est susceptible de s'inverser en fête", "en joie de la fête", "comme une défense contre la dépression" (Laplantine, 2012, p. 165). Cette transformation est dans le passage entre douleur et plaisir, entre passé et présent. La douleur n'est pas une notion japonaise. Le sentiment de perte n'est pas en relation avec le passé, comme une nostalgie, mais en relation avec le passage de la tristesse (de la beauté) ou de la beauté (de la tristesse) : celle des pommiers en fleurs, fragile et éphémère.

Le passage constitue un espace ouvert, qui est aussi celui de la transformation en autre (une autre langue, une autre culture, etc.). La différence est radicale même si elle est minime, et s'exprime dans l'"aptitude à résonner" dans et avec l'autre, autrui.

Enfin, Deloro (2009) dans son ouvrage "l'autre, petit traité de narcissisme intelligent" exprime cet espace différentiel à la fois entre autrui et soi-même et entre soi et soi-même ; à partir des recherches de Kimura (2000) : "l'autre est [...] en même temps ce qui me relie au monde et ce qui traverse de part en part ma personnalité, dans un horizon neutre, une pure structure impersonnelle du sujet" (Deloro, 2009, p. 184). Cet espace médian est énoncé comme 'l'entre" (*aïda*) par Kimura (2000), et relève du Neutre, la voie du milieu, le vide, une vacuité, un espace ouvert à la (re)construction et à la reconfiguration des possibles.

L'autre revêt toute notre attention dans ce contexte de formation des enseignants. Le dessin ou calligraphie sont des activités d'expression réalisées avec d'autres et devant d'autres collègues. Un "ratage" potentiel met chaque participant en "péril" : il s'expose dans une activité en tant que novice ou débutant contrairement à l'exercice professionnel dans lequel chacun est reconnu pour être compétent. Cette fragilité potentielle met en relation le regard des autres et de

l'autre en tant qu'autrui avec le regard de soi-même sur un tracé réalisé. Le "per-il", au sens d'une traversée, met en tension l'autre en tant qu'autrui avec l'autre en tant que soi-même.

II.2.5 L'EX-PER-IENCE COMME PRISE DE RISQUE ET AVENTURE : COMPRENDRE CE QUI NOUS ADVIENT

La mise en péril de soi-même peut constituer une autre approche de l'expérience de la trace graphique. En ce sens, l'expérience est une mise à l'épreuve de soi-même, comme le souligne Romano (1999), mais aussi une aventure dans la rencontre avec l'autre. L'autre est entendu dans cette tension entre autrui et soi-même.

Romano (1999) se réfère tout d'abord à l'étymologie latine *experiri*. Pour lui, *experiri* signifie éprouver. Il remonte également le cours de l'étymologie du mot à la racine indo-européenne <per>, pour souligner cette racine comme une des "plus riches de nos langues". L'actualisation de la racine <per-> dans nombre de formations lexicales fait apparaître une diversité de sens, qui semble "tout d'abord étrangers les uns aux autres".

Il relève ensuite deux axes principaux :

1. l'ennemi (du sanskrit : *para-h*) et par dérivation, le danger (*periculum* en latin, *pericoloso* en italien),

2. la traversée, le passage (en grec : *peiro*, traverser ; *pepao*, passer à travers, transpercer à la manière d'une flèche ; *peraono* : aller jusqu'au bout).

Il visualise ainsi la tension présente dans le double sens de la racine <per-> entre d'un côté, aller vers quelque chose qui est au-delà (en grec : *péra*) et, d'un autre côté, la traversée pour atteindre cet espace au-delà des frontières, des limites (en grec : *péras*, la limite, *poros*, le gué et *pérates*, le voyageur, l'émigrant). D'ailleurs, l'ennemi (du sanskrit para-h) est à la fois celui qui est loin et celui qui est de l'autre côté (de la limite territoriale, ou qui est d'un autre bord en terme d'opinion, de point de vue, etc.). Franchir la limite ou la frontière c'est aussi se mettre en danger ou en pér-il. En ce sens, l'expérience est à la fois passage, traversée et prise de risque ou mise en péril de soi-même. "L'idée d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau méthodologique et sémantique, de celle de risque. L'expérience est au départ, et fondamentalement sans doute, une mise en danger" (Munier, in Romano, 1998, p. 196).

Romano rapproche la racine <per-> d'expérience et la racine <Far->, présente dans le mot allemand *Erfahrung*, désignant expérience. La signification d'*Erfahrung* se structure également autour des deux mêmes axes :

1. d'un côté, la traversée rappelle ici l'ancien allemand *faran*, présent dans *fahren* (transporter) et *führen* (conduire),

2. d'un autre côté, la mise en danger s'appuie ici sur des mots comme *Gefah*r (péril), ou *gefährden* (mettre en danger).

Cette double signification est une mise en tension spécifique et commune aux termes Expérience et *Erfahrung*. Nous pouvons alors parler d'expérience, en tant qu'*Erfahrung*. Nous pouvons constater que l'épreuve n'est pas confondue avec le vécu d'une part, et d'autre part, que l'épreuve s'entend précisément comme cette mise en pér-il de soi-même à l'occasion d'un voyage au-delà de l'espace connu, ou au-delà des limites sécurisées. Le voyage dont il est question ici est à comprendre au sens de la formation ("les voyages forment la jeunesse") avec tout l'aspect exploration hors des limites d'un territoire connu et reconnu par le voyageur. La déambulation et l'errance appartiennent aussi au voyage. La destination n'est pas nécessairement le but du voyage comme la périphrase des "chemins qui ne mènent nulle part". Le déplacement est sans objectif, il ne vise pas l'arrivée à un point précis, mais un cheminement intérieur. Le voyage comprend une forme d'exploration d'un territoire nouveau, qui offre une reconfiguration de la vision de son propre territoire. La conception dix-neuviémiste du voyage, celui qui "forme la jeunesse", s'envisage comme un apprentissage de l'âge adulte par une confrontation à cet environnement nouveau. Autrement dit on apprend ou découvre en même temps un territoire inconnu dans un nouvel environnement et des territoires inconnus en soi-même.

On comprend le monde qui nous entoure dans le même temps où on se comprend soi-même. Cette double compréhension se manifeste sans rupture d'un espace à l'autre, mais comme une mise en tension d'un double espace, ou une traversée d'un espace à l'autre.

Romano (1999) distingue effectivement cette acception de l'ex-pér-ience à la différence de Jodelet (2006), ou encore Dewey (1934/2012). Il interprète l'ensemble dans le cadre de la phénoménologie. A propos d'*Erfahrung*, il se réfère entre autre à Heidegger. Dans ce cadre, expérimenter apparaît dans l'exposé de Romano (1999) lorsqu'il explique le sens de "faire une expérience" (*eine Erfahrung machen)*. L'expression "faire une expérience" signifie : "laisser venir sur nous", au sens d'accueillir, nous laisser atteindre, nous laisser transformer. A ce propos, il cite Heidegger (Chemins qui ne mènent nulle part) : " L'expression "faire" dans cette tournure ne signifie justement pas que nous soyons nous-mêmes des opérateurs de l'expérience ; faire veut dire ici : passer à travers (*durchmachen*), endurer (*erleiden*), supporter (*annehmen*), accueillir ce qui nous atteint (*des uns Treffende vernehmend*)" (Romano, 1999, p. 195). En ce sens, expérimenter (*erfahren*) consiste à "se laisser atteindre par ce qui vient sur nous" (Romano, 1999, p. 195).

Dans le champ de la phénoménologie événementiale, Romano propose d'approcher l'expérience (*Erfahrung*) comme une manière de comprendre ce qui nous arrive pour nous comprendre nous-mêmes. Nous pouvons constater que l'épreuve n'est pas confondue avec le

vécu. L'expérience s'entend précisément dans une mise en tension entre deux significations du mot : traversée et péril.

L'expérience repose sur une prise de risque (Romano, Munier, Heidegger). Dans "l'événement et le monde", Romano (1999) pose la question du "sens phénoménologique premier de l'"expérience"". Il interroge le concept empiriste d'expérience au regard de cette acception de l'"expérience" comme épreuve singulière, prise de risque et mise en péril de soi-même.

La trace comme différence entretient plusieurs points communs avec l'expérience événementiale (Romano, 1999).

Ainsi, la re-constitution est une "manière de com-prendre" (Romano, 1999 ; Derrida, 1997), ce qui nous semblait imperceptible et étranger. En cela, la trace est une rencontre de l'autre dans le sens de ce qui nous apparaît comme étranger. A travers la notion de trace mémorielle ou l'idée de traces "inconscientes" (Freud), l'expérience de la trace (en tant que différance) constitue une manière de se comprendre dans ce qui nous arrive. Derrida (1997, p.15) précise d'ailleurs que la trace est aussi "survenue" (1997, p. 15).

Elle constitue donc une manière d'"avoisiner" (Romano, 2003) ce que Freud (1933/1993) nommerait cette "étrangeté" de nous-mêmes ou à nous-mêmes. La trace comme expérience est une manière de com-prendre en reconstituant "après coup" (Romano, 1999) avec "espacement et temporisation" pour (Derrida, 1997) ce qui est arrivé à partir des restes : restes comme les suites d'empreintes perçues dans notre environnement (visible et tangible) et restes mémoriels perçus en nous-mêmes.

Processus de constitution et de re-constitution, de "marquage", d'inscription et de déperdition, la trace "traverse" l'espace perceptible et tangible comme l'espace im-perceptible et in-tangible, et pour autant sans être scindée en deux : la trace ne s'arrête pas à l'espace visible ou invisible, elle instaure un continuum entre temps et espaces perçus différemment. Elle constitue en tant que différance (Derrida, 1997), un autre espace de "com-préhension", dans l'articulation entre la trace laissée par les sujets en formation (comme une trace écrite, ou une calligraphie), inscrite dans l'espace perceptible, et la trace laissée par l'activité de formation sur les sujets, inscrite dans leur mémoire.

La trace, en tant que différ*a*nce, pose d'une autre façon la question du sujet dans son rapport à l'"advenant" (Romano, 1999) et la relation de soi (*idem*) à soi-même (*ipse*). L'espace "différanciel" (Derrida, 1997) est un outil pour penser ce rapport à l'autre, à autrui, à l'autre soi-même et la question de la transformation qui en découle. Il est aussi un outil pour com-prendre et reconstituer ce que Romano pourrait appeler cette "traversée" de soi à soi-même", qui implique expression émotionnelle et mémoire du corps. Autrement dit la trace est elle-même ex-per-ience.

A ce titre, elle offre un cadre pour penser l'expérience graphique comme expérience de la trace, en tant que "différance".

II.2.6 LE SUJET ET L'ADVENANT : UNE IDENTITE EN PREMIERE ET EN TROISIEME PERSONNE

Romano propose d'envisager ce qui est expérimenté du point de vue de l'advenant. A la suite de Ricœur (1990), il reconsidère la notion d'ipséité (Romano, 2013 et 2014). A la différence d'*idem* (même, identique), *ipse* ne peut être traduit que par lui-même ou en personne, désignant ainsi la personne elle-même (et non un représentant) ou la personne-même. A la différence de l'immuabilité et de la mêmeté, l'ipséité renvoie au maintien de soi vis à vis d'autrui. Elle engage ainsi la personne à tenir sa parole (ses engagements) malgré les changements qu'elle subit. L'ipséité est donc une manière dont "je" m'engage et me tiens garant du respect des promesses faites à autrui. Il s'agit d'une manière d'exister vis à vis de l'autre. A cette dialectique idem/ipse, Romano propose de considérer une seconde dialectique : celle d'une identité en première personne et d'une identité en troisième personne.

Lorsque l'on pose la question "qui suis-je ? " ou "qui est-elle ?", nous pouvons y répondre comme une identification administrative, par le nom, le prénom, voire l'empreinte génétique. Nous répondons ainsi à des caractéristiques que l'on nous donne. A cette identité en troisième personne répond une identité en première personne. Nous pouvons aussi nous demander "qui suis-je vraiment ?" ou "quel genre d'individu est-il ?". Pour Romano, la réponse est plutôt de l'ordre de la biographie : essayer de comprendre qui est, ou a été la personne en question. Cette identité qualitative tient compte des changements au cours de la vie. Il s'agit de nous identifier à des caractéristiques que nous endossons et que nous assumons. L'ipséité se définit comme la capacité à assumer la responsabilité de l'endossement de ces caractéristiques à l'égard de soi et vis à vis d'autrui. Cette attitude de responsabilité à l'égard de soi sous-tend la possibilité même d'avoir une identité en première personne (Romano, 2013). Cette acception de l'ipséité n'est pas concurrentielle de la mêmeté, mais elle en est complémentaire.

Une conception d'un sujet sur le mode égologique (idem) peut être mise en relation de complémentarité avec celle de l'advenant (*ipse*). L'advenant (Baudoin, 2004, Romano, 1999) ne se manifeste que dans la rencontre et par la rencontre avec l'impromptu, l'inattendu, l'accidentel, l'imprévisible de l'événement. Ce qui m'advient est entendu non seulement comme ce qui vient à ma rencontre, mais aussi ce qui survient, au sens étymologique de "*tuchè*" (Romano, 2003). Le verbe *"tuchanô*" désigne se rencontrer, se trouver, survenir, échoir. En cela, l'événement fait irruption dans ma vie. La rencontre est impromptue dans le sens où elle nous confronte à ce qui est, apparaît comme radicalement différent, autre (Laplantine, 2010, Deloro, 2009). L'expérience

est conçue comme une rencontre avec le surgissement de ce qui nous apparaît comme autre. De fait, l'advenant est un point de vue qui existe dans la relation entre nous-même et le monde. Ce qui m'advient m'échoie (*tuchè*). La rencontre est impromptue mais pas fortuite, car ce qui m'advient me regarde, m'implique. Je suis donc impliqué dans cette rencontre, dans le sens où ce qui m'ad-vient me vient de ce qui est le plus intime de moi-même. Je ne me rencontre moi-même que dans la rencontre avec un événement qui par sa différence radicale me transforme radicalement.

Ce qui advient ouvre à un monde et non au monde. En ouvrant à un monde à venir, il ouvre à l'aventure. L'expérience sur le mode de l'aventure se distingue de l'expérience-connaissance, elle est alors une manière de com-prendre : de comprendre le monde et com-prendre ce que nous sommes. Elle constitue une invite à explorer de nouveaux horizons, à nous entamer un périple une traversée dont on ne sort pas ni indemne, ni "*idem*".

Romano parle d'une temporalité an-archique qui procède de la mémoire et de la disponibilité à ce qui nous arrive. Passé et futur ne sont plus des notions opérantes, le temps est celui du présent impliquant une mémoire du passé et une ouverture sur des possibles à venir, possibles reconfigurés. Le point de vue événemential (Romano, 2004) constitue une temporalité an-archique construite autour des "noyaux de sens" que sont les événements. L'ex-per-ience de l'événement déplace le point de vue de la conception de ce que nous sommes (en proposant une conception de l'advenant), conjointement à une transformation de la conception de l'espace et de la temporalité qui ne sont ni linéaires, ni mesurables, mais organisées par les événements.

L'expérience éprouvée dans la rencontre de ce qui m'advient génère surprise et stupeur (au sens de laisser sans voix). Cette manière de com-prendre ce qui m'arrive ne peut trouver un sens qu'en le reconstituant dans l'après coup. L'advenant est une manière de se comprendre ou de se re-connaitre en tant qu'autre (ou autrement). Enfin, nous avons relevé que l'advenant dans sa différence radicale se manifeste dans ce qui est dit à la troisième personne : "il", "il y a" (Romano, 2003).

De façon complémentaire, l'expérience vécue ouvre à connaissance. Elle fait l'objet d'une description en première personne du point de vue du sujet (Despraz, *et al.*, 2011). C'est également après coup que l'expérience peut s'élaborer et se formaliser par le langage comme une expérience : témoignage de ce qui a été vécu par le(s) sujet(s).

L'attitude d'ouverture à l'imprévisible est une manière de com-prendre ce qui nous arrive. En com-prenant ce qui nous arrive, au sens de prendre avec, nous le prenons en charge et en assumons la responsabilité. Il s'agit de se rendre disponible à la surprise de ce qui peut à tout moment survenir. Ce qui arrive sur le mode de la surprise implique donc l'advenant qui le

comprend. La surprise est une expression émotionnelle qui marque cette rencontre entre l'advenant et ce qui lui advient. Elle constitue donc un indice de cette rencontre et de cette manière de com-prendre, qu'est l'expérience. Ce point de vue "expériencial" (Baudoin, 2004) vise enfin à réduire les dichotomies sujet/objet, esprit/cerveau, ou encore corps et esprit.

Après avoir distingué sans pour autant séparer les points de vue différents sur le sujet et l'advenant, en relation avec des conceptions du temps, de l'espace et de l'expérience différentes, nous proposons de comprendre la trace comme événement.

II.2.7 LE TRACE COMME EXPERIENCE DE L'EVENEMENT

Dans le cadre d'une activité graphique ou calligraphique, l'absence de repentir fait du tracé un objet unique. Pour celui qui le réalise, l'unicité du trait s'ajoute à la singularité de l'acte graphique. En cela, le tracé constitue un événement, au sens de Romano, dont l'acteur fait l'expérience.

L'événement se caractérise par ce qui "apparaît rigoureusement im-possible" et in-compréhensible (Romano, 1999). Contre toute attente, il rompt non seulement avec des habitudes, mais aussi avec ce que nous pouvons comprendre et ce que nous connaissions auparavant. En cela, l'expérience de l'événement "nous renverse" et nous oblige à "apprendre" "ex-novo". "Faire" une expérience pour Romano, est une épreuve unique, "en laquelle je suis en jeu moi-même et dont je ressors à chaque fois changé" (Romano, 1999, p. 195). "Un deuil, une rencontre, une maladie, mais aussi une décision" sont des mises à l'épreuve de soi-même, qui peuvent être des bouleversements". L'événement à l'origine de cette épreuve chaque fois singulière, se caractérise par sa survenue imprévisible. Littéralement, il "nous tombe dessus". Il échappe à toute attente, comme à toute prévision.

Reprenons à titre d'exemple, celui de Montaigne donné par Romano. Montaigne relate un accident de cheval produit lors d'une promenade, et lors duquel il fut gravement blessé. "Victime d'une grave hémorragie, il est transporté par ses gens et ramené chez lui inerte, sa vie ne le tenant plus "qu'au bout des lèvres" (Romano, 2003). L'événement paraît infime, [...] s'il n'avait modifié profondément le rapport de Montaigne à la mort, s'il ne constituait à cet égard, une expérience cruciale" (Romano, 2003, p. 285). Par ce périple, il a exploré "littéralement" les limites de la vie, jusqu'à "avoisiner la mort". Cette traversée de la vie, jusqu'à la perdre, a constitué pour lui, non une "connaissance", mais bien plutôt une re-connaissance : au sens de l'éclaireur qui est parti en "reconnaissance" du chemin en terrain inconnu. Il décrit cette reconnaissance comme un "apprivoisement" : "à la vérité, pour apprivoiser la mort, je trouve qu'il n'y a que s'en avoisiner" (Montaigne, in Romano, 2003, p. 285). "Apprivoiser" et "avoisiner" la mort a conduit Montaigne à

une autre compréhension de la mort et de lui-même, au sens littéral de prendre avec. L'expérience qu'il a faite constitue une mise en intelligibilité avec soi-même. De cette épreuve, en état de semi-conscience, émerge un rapport de quiétude, un rapport serein à l'approche de la mort. Montaigne décrit une seconde partie du périple : celui du retour à la conscience.

Lorsqu'il revient à lui, il retrouve "la douleur physique, la peur, le désarroi" : "Il me sembla que c'était un éclair qui me frappait l'âme de secousse, que je revenais de l'autre monde." (Romano, 2003, p. 286). L'émotion, qui accompagne ce retour à lui-même, marque sa "mémoire", et constitue, par là même, un ressaisissement de soi, transformé par ce voyage, cette épreuve. De sorte que la signification de l'expérience ne se fait qu'après coup, que dans l'après-coup. La compréhension du monde et de soi-même est intimement liée au sein de cette expérience, qui ne se répétera pas.

En cela, l'expérience de l'événement ne tire pas sa signification de la répétition. C'est, au contraire, dans et par la rupture avec le sens commun, ou encore dans la cata-strophe, littéralement la rupture du sens, que cette expérience peut advenir. Dans l'in-attendu, elle ouvre à des possibilités restées jusque-là in-connues. Et le moment de "l'après-coup" est le moment de ressaisissement de soi-même, en même temps que celui du ressaisissement du sens, c'est-à-dire une constitution d'un sens nouveau donné à sa vie et de significations nouvelles données à ses actes.

Nous distinguons "faire une expérience" des "faits d'expérience" qui sont, pour Romano, attachés à l'expérience au sens empiriste : c'est-à-dire l'expérience où chaque vécu doit faire l'objet d'une répétition et "par répétition engendre la connaissance" (Romano, 1999, p. 198). "Faire une expérience" ouvre à une reconnaissance de soi-même, ou plutôt à "se comprendre comme *autre*, comme celui que je suis devenu" (Romano, 1999, p. 200). Il s'agit de se reconnaître "soi-même, en tant qu'autre" (Ricœur, 1990). Un écart s'est donc creusé entre soi et soi-même, reconnu dans son étrangeté (Romano, 1999, p. 29 ; Freud, 1990). La transformation consiste bien à com-prendre cette étrangeté de soi-même, à "préhender" (De Jonckheere, 2001) cette nouvelle figure de soi-même.

II.3. LA TRACE COMME EXPRESSION DE L'EMOTION

Les approches sociologique, pragmatique ou encore phénoménologique de l'expérience vécue considèrent l'éprouvé comme l'expression émotionnelle impliquée dans le vécu. L'émotion est considérée soit dans sa relation à l'action, au sens premier de motivation et moteur de l'action,

soit dans sa relation "au moi" pour Dewey (1934/2012), soit à l'expression d'un vécu qui "dépasse" le champ du langage : en ce sens Jodelet (2006) évoque le vécu "en son for intérieur", et Despraz (2011) évoque un vécu "intime" et "intuitif de la conscience". Nous pouvons relever que Dewey (1934/2012) aborde l'expression émotionnelle au sens strict de l'é-moi. L'expression émotionnelle renvoie donc à une diversité de vécus qui échappent aux mots, mais qui peuvent être recueillis lors des entretiens, soit sous forme de témoignage pour Jodelet, de description du point de vue du sujet pour Husserl ou Despraz, ou encore par la reconstitution de l'intrigue qui constitue "une" expérience, voire par l' "histoire" de "l'expérience vitale" pour Dewey, ou plus largement par la "biographie" pour Zaccai-Reyners. Le témoignage, la description en première personne ou la biographisation de l'expérience vécue constitue alors une mise en trace (visible ou audible) de l'expérience propre.

La trace comme expérience implique, quant à elle, l'émotion en tant que rencontre entre deux vues ("vue du dehors" et "vue du dedans", Derrida, 1990). Nous avons vu que le trait re-trace cette rencontre entre mémoire du corps et ce que voit le dessinateur. Le tracé est alors compris au sein d'un acte graphique, dans lequel est impliquée la trace de cette mémoire corporelle, cet "invu" (Derrida, 1990) qui s'exprime tout d'abord par l'émotion. L' "in-vu" n'est pas l'invisible, mais ce qui n'est pas encore dit. L'émotion entretient une relation avec l'action, d'une part, et, d'autre part, avec ce qui n'est pas mis en mots (ou pas encore formulé).

Pour Berthoz (2003), la rencontre entre une situation présente et une situation présentifiée est impliquée dans le processus décisionnel, qu'un calligraphe comme Cheng nomme le "geste décisif" (Cheng, 1991 et 2002). En l'absence de repentir, le "geste décisif" correspond au mouvement choisi par le calligraphe pour réaliser le trait de pinceau. Ce choix déclenche la réalisation du tracé. Dans le cadre de notre activité de formation, nous avions pu voir que ce geste s'accompagnait justement de l'expression d'une émotion chargée positivement ("un moment fort"). Aussi pour appréhender les relations entre expérience vécue, trace, tracé, et émotion, il nous a semblé intéressant de comprendre ces relations avec la prise de décision qui préside à la réalisation du tracé. Dans un premier temps, nous explorerons une approche possible de l'émotion, en tant que telle.

II.3.1 L'EMOTION COMME REPONSE A UNE SITUATION

L'émotion se définit dans son sens ordinaire comme un "trouble intense [...] de la conscience provoqué par une situation inattendue, et accompagné de réactions organiques variées, désordonnées et confuses" (Clément *et al.,* 1994, p. 103).

Damasio propose une définition qui met en relation émotion et action : "Les émotions sont des actions ou des mouvements [...] qui sont visibles pour autrui dès lors qu'ils se manifestent sur le visage, dans la voix et à travers des comportements spécifiques" (Damasio, 2003, p. 32).

Observable par autrui, les émotions ou plutôt leur expression devient un objet d'étude scientifique. Le projet de Damasio est de "comprendre la biologie des émotions" (Damasio, 2003, p. 44). Dans ce cadre, il différencie les émotions et les sentiments. Les émotions précèdent les sentiments dans la régulation homéostatique de l'organisme, incluant par exemple les réponses immunitaires, l'équilibre métabolique des cellules. Ces réponses biologiques s'accompagnent de "comportements de douleur et de plaisir" (Damasio, 2003, p. 42).

Nous pourrions dire que les émotions sont un moyen de maintien de soi en vie par une certaine conservation des équilibres chimiques, électriques, etc., au niveau cellulaire : "les processus homéostatiques chimiques aux émotions proprement dites [...] ont directement ou indirectement trait à l'intégrité et la santé de l'organisme", ils sont liés à l'adaptation de l'état de notre corps (Damasio, 2003, p. 54).

Les émotions modifient les échanges cellulaires dans l'objectif de préserver un équilibre vital. Elles constituent une réponse à un objet ou une situation, qui peut être également au sein de l'organisme, comme par exemple les "nombreux nutriments disponibles pour produire l'énergie [...] ce qui cause les comportements d'appétit qu'on appelle faim" (Damasio, 2003, p. 43) et qui comprend la recherche de nourriture. Aussi les émotions constituent-elles un moyen d'évaluer l'environnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisme, puis de proposer une réponse adaptée pour préserver l'équilibre vital.

Enfin, Damasio divise l'émotion en trois catégories : arrière-plan, primaire et sociales. Les émotions d'arrière-plan ne sont pas visibles directement dans le comportement de quelqu'un, mais elles peuvent être perceptibles dans la musicalité de la voix, dans sa prosodie. Il s'agit d'émotions comme l'enthousiasme ou le découragement. Les émotions primaires correspondent aux émotions de base, à ce que nous nommons couramment "émotions" : la peur, la colère, le dégoût, la surprise, la tristesse, le bonheur. Elles sont facilement identifiables dans le comportement de quelqu'un. Les émotions sociales comprennent sympathie, honte, culpabilité orgueil, envie, gratitude, admiration, indignation, mépris, embarras. Elles se distinguent des émotions primaires, dans le sens où elles varient en fonction du contexte culturel, social et éducatif. Ces différentes émotions répondent à un "principe d'emboîtement" (Damasio, 2003, p. 49) qui les lient les unes aux autres, de telle sorte que le mépris "emprunte" une expression de visage similaire à celle du dégoût (Damasio, 2003, p. 50). En tenant compte de ces différents types d'émotions, Damasio fait l'hypothèse qu'une émotion est une collection de "réponses chimiques et neurales", produites par le cerveau lorsqu'il détecte un SEC (stimulus émotionnellement compétent), objet ou événement, existant dans notre environnement ou présent sous forme de souvenir. L'émotion, en tant que réponse, est automatique selon un répertoire d'actions. Damasio (2003, p. 58) précise que "la liste des SEC n'est pas limitée à ceux prescrits par l'évolution", mais elle inclut ceux "qu'on apprend avec l'expérience vécue".

L'émotion en tant que réponse de notre corps est donc perceptible à autrui de façon plus ou moins marquée ou plus ou moins subtile. En tant que réponse adaptée, l'expression de l'émotion est une réponse intelligente, au sens strict de mettre en relation (soi avec soi-même, soi avec son environnement), qui vise le maintien de soi en vie. Elle correspond à un répertoire d'action de "déjà prêts", comme des "*ready made*" (Collin, 2008), ou un répertoire d'action qui se construit avec l'expérience vécue. L'expression émotionnelle peut, suivant Damasio, impliquer notre mémoire. Dans notre contexte, la question première qui nous vient est de savoir si l'expression émotionnelle énoncée comme "un moment fort" correspond à l'expérience vécue, et de quel(s) vécu(s) s'agirait-il ?

II.3.2 L'EMOTION COMME PREPARATION A L'ACTION

Pour Berthoz, les travaux de William James introduisent un renversement dans la compréhension de l'émotion : "en postulant que les changements corporels (battements de cœur, frisson, rougeurs, etc.) seraient une cause et non une conséquence de l'émotion" (in *La Recherche*, 2003, p. 77). Selon lui, l'émotion n'est pas seulement une réaction au contexte environnemental, mais elle est une "préparation à l'action " (Berthoz, 2003, p. 67) : "L'émotion est préparation de l'action, elle établit le contexte dans lequel est vécue l'action" (Berthoz, 2003, p. 287). Pour Berthoz, les émotions sont en relation avec l'anticipation de l'action et constituent un mode d'évaluation du contexte de l'action à venir. En cela, l'émotion est impliquée dans les processus décisionnels. Il distingue plusieurs formes de décisions. Celle qui retient notre attention est celle qui implique l'émotion à la différence d'un processus décisionnel réfléchi. Nous pouvons décider de façon émotionnelle ou avec notre émotion. Dans ce cas, Berthoz distingue plusieurs voies possibles distribuées en voies courtes et voies longues. Dans la voie courte, des structures, comme l'amygdale, "traitent l'information qui provient" de notre environnement, qu'elle évalue, au sens strict de lui donner une valeur. Elle évalue donc la situation présentement perçue "en fonction des expériences passées" (Berthoz, 2003). Cette évaluation rapide ouvre le champ à une délibération interne, implicite, au sens où à ce moment elle échappe au langage. D'autres structures comme le cortex cingulaire antérieur sont impliquées dans l'évaluation émotionnelle, qui ouvre sur une voix longue. Cette structure joue un rôle d'arbitre après avoir pris une décision, en évaluant la différence entre les résultats escomptés et les résultats obtenus. Elle intervient notamment lorsque les décisions impliquent des prises de risques importantes. Le cortex cingulaire antérieur appartenant à une voix longue participerait plus généralement à une détection des conflits et des erreurs suivant une fonction de superviseur. Il serait impliqué dans "l'évaluation de la situation, le guidage ou l'interruption de l'action en fonction du contexte, l'intention d'action, et sa comparaison avec la mémoire des événements passés" (Berthoz, 2003, p. 275). Notons

enfin, que dans cette voie dite longue s'exerce une supervision qui met en relation les aspects émotionnels avec les aspects cognitifs (analyse réflexive et délibération explicite même avec soi-même) et les aspects moteurs.

Par ailleurs, "l'émotion activerait des mécanismes de l'attention sélective et induirait [...] une sélection des objets perçus" dans notre environnement, elle modifierait "la mise en relation de la mémoire avec la perception du présent" (Berthoz, 2003, p. 347). En ce sens, l'émotion serait un filtre perceptif, qui a une incidence sur nos décisions, dans la relation entre situation actuelle perçue et situations passées mémorisées.

C'est pourquoi, Berthoz pense que l'émotion est impliquée dans les "mécanismes de décision" à la fois : dans la sélection des "objets dans le monde", le "guidage" de l'action à venir en fonction du passé et la "flexibilité des choix de comportement" (Berthoz, 2003, p. 43).

Les recherches de Berthoz concernant le processus décisionnel construisent des relations entre émotions, actions et expériences vécues. L'émotion est impliquée à la fois dans des circuits courts ou "automatiques", en tant qu'attribution de valeur, et dans des circuits plus longs, en tant que mesure des écarts entre intention, contexte d'action, et expériences vécues. Les processus émotionnels préparent le contexte de l'action à venir.

L'expression des émotions s'ancre dans la mémoire de nos expériences passées selon plusieurs voies. La voie courte et automatique convoque une mémoire implicite, dans la mesure où elle est "incorporée". Elle ouvre à une délibération également implicite. La voie longue convoque une mémoire de l'expérience vécue qui peut faire d'objet d'une délibération explicite et d'une description. Par là même, l'expérience vécue peut être re-connue, identifiée, en tant que telle. Nous comprenons que même si le vécu antérieur ne peut être décrit, cette absence dans la description ne suffit pas à dire qu'il n'est pas présent dans l'action. L'expression émotionnelle peut alors être un indice de l'implication de vécus antérieurs, qui ne sont pas encore mis en mots.

II.3.3 LE "GESTE DECISIF" COMME PRISE DE RISQUE ET L'EMOTION COMME UNE MISE EN PERIL DE SOI-MEME

Les émotions sont également fortement impliquées lors de décisions qui impliquent une prise de risque. Nous pensons que cette prise de risque existe dans notre situation de formation. La suspension du mouvement, qui accompagne le "geste décisif" (Cheng, 1991 et 2002), s'accompagne lui-même d'une émotion, énoncée après-coup comme "moment fort". En l'absence de repentir, nous pouvons faire l'hypothèse que cette prise de décision implique une véritable prise de risque, par laquelle chacun peut se sentir mis en péril. Le processus émotionnel rendrait alors perceptible cette mise en danger de soi à soi-même.

L'émotion constitue également un point de rencontre avec une mémoire du corps. L'hypothèse de Damasio est qu'une émotion est une "collection de réponses chimiques et neurales" (Damasio, 2003, p. 58) en relation avec la détection d'un SEC (stimulus émotionnellement compétent : objet ou événement) existant dans l'environnement ou présent dans notre souvenir. Nous avions relevé qu'en tant que réponse adaptée, l'expression de l'émotion est une réponse intelligente, au sens strict de mettre en relation (soi avec soi-même, soi avec son environnement) qui vise le maintien de soi en vie (Damasio, 2003).

Par ailleurs, l'émotion constitue le point de rencontre ou d' "enjonction" (Ricœur, 1990) entre une "vue de dehors" et une "vue au dedans" (Derrida, 1990) : dans cette "entre vues" où le dessinateur voit "enfin" (Derrida, 1990). Il voit depuis l' "in-vu". Le titre "mémoire d'aveugles" (Derrida, 1990) rend compte de cette perception singulière, qui nécessite une suspension du regard pour com-prendre cette mémoire du corps perceptible uniquement par l'expression émotionnelle.

En ce sens, l'expérience de la trace implique une mémoire du corps, perceptible par l'expression de l'émotion. Cette expression émotionnelle constitue l'indice d'une mémoire corporelle, impliquant des expériences passées. Ces expériences passées ne sont pas formulées en tant que telles. Il ne s'agit pas d'expériences non-dites ou indicibles ou informulables, mais des expériences d'événements passés non *encore* dites ou non *encore* mises en mots.

II.4 L'EXPERIENCE GRAPHIQUE COMME OBJET DE RECHERCHE

L'émotion constituerait un espace de rencontre entre situation présente et situation présentifiée (Berthoz, 2003), ou entre "vue au dehors" et "vue au dedans" (Derrida, 1990), qui implique, dans les deux cas, la mémoire du corps. Loin d'être un lieu de séparation entre ce que traditionnellement nous appelions le "corps" et l'"esprit", ou encore la "raison", elle constitue un indicateur d'un espace de "passage" (Laplantine, 2012) ou d'articulation entre ce qui est imperceptible mais inscrit dans la mémoire "corporelle" (ce qui n'est pas encore dit, pour Derrida) et ce qui est perceptible, déjà rationalisé dans un discours (qu'il soit discours intérieur ou discours énoncé, partagé avec autrui).

Par ailleurs, Damasio et Berthoz soulignent que l'expression de l'émotion concernait les expériences passées en tant que vécus : ce "qu'on apprend avec l'expérience vécue" (Damasio, 2003, p. 58), la "voie longue" convoque une mémoire de l'expérience vécue qui peut faire l'objet d'une délibération explicite et d'une description, à la différence d'une voie "courte" automatique qui convoque une mémoire implicite et "incorporée" (Berthoz, 2003). L'expression émotionnelle

convoque l'expérience vécue du point de vue des sujets. L'expérience s'ancre effectivement dans une activité particulière : l'activité graphique ou calligraphique. Nous pouvons dire que l'expérience graphique est vécue en situation de formation continue à l'occasion d'une activité spécifique dans le dispositif que nous allons décrire.

L'activité graphique vise la réalisation d'un tracé (dessin, calligraphie, etc.). Ce tracé n'est pas uniquement un ob-jet offert à la vue de tout un chacun, mais il est aussi un acte posé, pour celui qui le réalise (dessinateur, calligraphe, etc.). L'expérience graphique implique donc de considérer la trace, non en tant qu'ob-jet, mais en tant que processus (procès, chez Derrida). La trace, en tant qu'expérience-même, est constitutive de l'expérience graphique.

En cela, l'expression de l'émotion qui accompagne le "geste décisif" (Cheng, 1991 et 2002) du dessinateur, est en relation avec le contexte dans lequel est vécue l'expérience graphique, tout en faisant appel à des événements passés, inscrits dans la mémoire propre des participants à la formation.

La complémentarité entre sujet et advenant offre des perceptives pour approcher "ce qui est vécu" par le sujet en première personne, et "ce qui se passe" qui concerne l'advenant et s'exprime en troisième personne. L'expression en première et en troisième personne rend compte alors de points de vue complémentaires sur "ce que nous sommes". Nous pensons qu'elles peuvent rendre compte d'espaces différents de l'expérience.

Il nous a semblé qu'advenant et sujet ouvrent la voie à des espaces différents de l'expérience, dont l'émotion pouvait être un marqueur. La complémentarité entre expérientiel (Husserl, Merleau-Ponty, Despraz) et expériential (Romano) nous place d'emblée dans une approche et un cadre phénoménologiques.

Autrement dit notre objet de recherche est l'expérience graphique comprise à la fois comme expérience de la trace et comme expérience vécue du point de vue des sujets en formation. Nous pensons que l'expression de l'émotion constitue un point de jonction entre l'expérience vécue du point de vue des sujets, expérience qui peut être décrite, et l'expérience de la trace, du point de vue de l'advenant (le différ*a*nt, soi-même comme autre, *ipse*), expérience qui peut être reconstituée. Ce qui nous intéresse plus particulièrement est d'approcher une possible articulation entre ces deux dimensions (ou deux espaces) de l'expérience.

III
LE DISPOSITIF DE FORMATION COMME CADRE SOCIAL DE LA RECHERCHE

AVANT- PROPOS

Pour distinguer l'expérience propre et l'exposé de la recherche, nous avons distingué l'usage du "je", dans une sémantique de l'action propre, et celui du "nous", dans une sémantique de la recherche. La singularité du point de vue en première personne renvoie à une description d'une expérience propre. L'expression du "nous" académique renvoie à une volonté de mise à distance d'une situation vécue du point de vue de la formatrice ou de la plasticienne. Le pluriel fait également entendre une écriture à plusieurs voix, comme celles des membres de l'équipe de recherche qui ont façonné le cours de cette recherche

La partie qui suit vise à travers la description du contexte de la recherche, à pouvoir regarder la situation vécue d'un point de vue sinon objectif, du moins objectivant. Il s'agit de l'exposer au sens strict. Ainsi poser sur la page blanche, la description est une première mise à distance de l'expérience vécue. Elle est aussi une première distance, nécessaire pour construire l'objet de recherche à partir de ce vécu en situation professionnelle. L'implication de la recherche dans un vécu professionnel vise à une approche compréhensive de l'expérience graphique vécue par des enseignants dans le cadre de la formation continue.

III.1 DESCRIPTION DU TERRAIN DE LA RECHERCHE

En tant que formatrice en ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education), en charge plus particulièrement des activités plastiques, nous avons été amenée à organiser des formations d'enseignants concernant l'apprentissage de l'écriture, fondées sur plusieurs hypothèses :

- l'écriture est une activité de dessin particulière,
- l'écriture ex-iste en tant qu'une projection corporelle (Barthes, 1976),
- revivre l'expérience de sa propre écriture peut permettre à des enseignants de mieux comprendre le vécu de l'apprentissage de l'écriture chez les élèves dont ils ont la charge.

Ces hypothèses ont été constituées après avoir observé des élèves de 8 à 10 ans cacher leur cahier d'un revers de la main pour occulter leur écriture "mal formée". Le graphisme est associé habituellement à un développement moteur, comme celui de la préhension fine chez l'enfant de 3-5 ans. Nous avons été sensible aux enjeux de constitution de soi qui accompagnent le graphisme des lettres : l'écriture de la lettre est un tracé qui rend compte du mouvement du corps de l'élève.

Nous avions également remarqué que l'apprentissage de l'écriture consistait, comme lorsque nous étions enfant nous-mêmes, à reproduire et répéter le modèle de l'enseignant, inscrit en rouge dans la marge. Historiquement, cet apprentissage fut mis en place dans les abbayes médiévales. La répétition du geste s'inscrivait dans une démarche spirituelle, où la réitération du même geste confinait à la saturation avant de pouvoir s'en libérer. De même, la douleur engendrée par la répétition atteint un seuil au-delà duquel les membres endoloris ne ressentent plus de douleur. C'est ce véritable "état second" qui est recherché pour conduire à une expérience mystique. A contrario, la répétition du geste à l'école primaire s'affiche comme une assimilation fonctionnelle de ce même geste dont l'enjeu est le respect des normes sociales. L'observation des "mauvais scripteurs" nous a conduite à imaginer une autre manière d' "apprendre à écrire" pour des enfants de 2 à 10 ans, reposant sur l'hypothèse que le tracé de la lettre, en tant que trait de dessin et trace du dessinateur, avait été escamoté.

Dans la formation, l'écriture a donc été abordée en tant que dessin particulier : le dessin de la lettre. Le geste, qui définit le tracé de la lettre, fut à la fois l'objet d'une pratique corporelle et d'une pratique graphique. Nous avons considéré que l'écriture, avant d'être un geste graphique est un geste du corps tout entier et d'un corps en mouvement. Le geste graphique a été défini comme l'enregistrement du geste corporel sur un support plan (papier, carton, etc.).

La formation de trois semaines s'est composée d'une alternance d'activités corporelles, par une chorégraphe, et d'activités graphiques, que j'ai menées. L'élaboration du geste graphique a été conçue dans l'articulation entre ces deux activités.

L'activité graphique a fait suite le plus souvent à l'activité corporelle. Elle s'est proposée d'aboutir à un tracé visant un dessin figuratif (portrait, élément de l'environnement proche...) ou dessin de la lettre proprement dit. Les contenus notionnels abordés ont été identiques en activité corporelle et en activité graphique : empreinte, trace, fluidité du mouvement, rupture dans le mouvement, horizontalité/verticalité, respiration, espace, etc. .... Ces notions ont été conçues pour accompagner une construction du geste graphique et de l'écriture

Pour notre recherche, le moment choisi est précisément le moment de décision où chacun à son tour dessine sa calligraphie devant l'ensemble du groupe et sur grand format (3 x 7m).

III.2 DESCRIPTION DU DISPOSITIF

L'activité graphique (ou plus particulièrement ici : calligraphique) s'est déroulée dans la salle atelier d'arts plastiques, qui est une salle rectangulaire de 100 m2. Des placards, pour entreposer le matériel et les productions plastiques, sont disposés sur les largeurs de la salle. Ils en occupent toute la surface murale à l'exception de la présence d'un point d'eau. Une des longueurs est occupée par une surface entièrement vitrée. Reste donc une seule longueur murale disponible.

C'est sur la totalité de cette longueur (soit environ 7m disponibles) qu'a été déroulée et scotchée une feuille de papier kraft de 3m de large.

La surface au sol est occupée par de lourdes tables en bois de 0,60 x 2 x 0,80m. Ces tables à dessin sont disposées sur le pourtour de la salle à un mètre des murs et placards. Pour les besoins de l'activité, la rangée de tables longeant le mur, où a été posé le papier kraft, a été repoussée vers le centre de plusieurs mètres. Une surface d'action a été alors dégagée devant la feuille de papier. Une longueur de papier kraft a été déposée au sol, pour protéger d'éventuelles éclaboussures de peinture.

Figure 1 : L'implication des participants dans le dispositif graphique (Photo)

III.3 DESCRIPTION DE L'ACTIVITE DE FORMATION

Nous pouvons considérer que l'activité calligraphique, pour les enseignants en formation, peut commencer soit :

1) au moment où ils ont installé eux-mêmes le dispositif de l'activité,
2) après la formulation de la consigne de l'activité.

Nous avons choisi de faire débuter l'activité après la formulation de la consigne. Dans cette formation, plus particulièrement, à partir du moment où j'avais énoncé la consigne, je me retirais de l'espace d'action pour aller m'asseoir au bord des tables à hauteur de la moitié de la salle. En me retirant de l'espace d'action, je signifiais que je laissais le champ libre aux participants de la formation. Je n'intervenais plus dans leur action, ni dans l'activité de formation jusqu'à ce qu'ils décident qu'elle était terminée. C'est dans cet intervalle de temps que prend place la description de l'activité de formation qui suit.

D'autres éléments de la préparation matérielle peuvent avoir une incidence sur l'entrée dans l'activité : celui où les enseignants protègent leurs vêtements par des blouses. Un peintre comme Garouste insiste sur le moment où il revêt son tablier. A ce moment même, il endosse l'habit de peintre et par là même, il le devient (ou entre dans la "peau" du peintre). Il s'agit au sens premier d'être préparé à l'activité, paré contre les tâches de peinture éventuelles, mais également revêtu de la parure "sociale" de l'activité. La préparation matérielle concourt ici à la préparation mentale de l'activité : chacun peut se représenter dans le rôle ou les fonctions auxquelles l'habit est dévolu.

Durant l'énonciation des consignes le groupe (formatrice incluse) s'est trouvé réparti à deux endroits :

1) dans l'espace dégagé pour l'action,
2) près du point d'eau et de l'espace où est entreposé le matériel.

Dans les deux cas, le regroupement a eu lieu à proximité de la feuille de papier kraft.

Suite à l'activité corporelle du matin, le plus souvent, il a été proposé à chaque participant de laisser trace de son mouvement sur ce support à l'aide d'un outil (éponge ou large brosse plate) chargé de peinture ou d'encre.

Ce dispositif a été installé régulièrement tout au long de la formation. Aussi les participants, qui ont accepté notre invitation à participer à la recherche, ont eu le choix de revenir sur la séance qu'ils souhaitaient. Nous avons partagé les participants à la recherche en deux groupes :

1) le premier groupe de trois personnes a suivi trois sessions de formation, soit neuf semaines au total,

2) le second groupe de sept personnes a suivi une session de formation, soit trois semaines.

Pour le groupe 1 de l'étude exploratoire :

- deux personnes sur trois sont revenues sur la calligraphie de la respiration, qui avait pour consigne : "Si vous aviez à proposer une calligraphie de votre respiration, quelle serait-elle ?"
- une personne est revenue sur la calligraphie d'un signe graphique, dont la consigne était : "Proposez une calligraphie d'un signe graphique".

Pour le groupe 2 de la recherche proprement dite, les séances choisies se distribuent comme suit :

a) pour trois d'entre elles, l'enregistrement du déplacement corporel ou de l'enchaînement réalisé le matin durant l'activité corporelle, dont la consigne était : "laisser trace de votre déplacement sur le support de 3 x 7m ",
b) pour deux autres, le tracé d'une lettre particulière, leur initiale,
c) deux autres enfin, le tracé de leur signature réduite à leur initiale.

Les enregistrements du mouvement ont été faits, à l'échelle du corps et de ses possibilités de mouvement : c'est-à-dire sur le format de 3 m sur 7 m environ. Nous appelons enregistrement du mouvement le tracé réalisé par chaque participant (cf. doc. photo). En cela, chaque personne a laissé trace de son geste sans contrainte d'ordre, ni d'endroit, ni de temps de passage. Seule une contrainte concernant le tracé a été donnée : "ne pas revenir sur son tracé". Autrement dit, il s'agissait de réaliser le trait en une seule fois, ou en un seul jet, suivant un seul et même mouvement.

Une fois la consigne énoncée, et après un petit laps de temps, les enseignants allaient chercher et préparer le matériel qui leur était nécessaire. Il s'agissait souvent d'une brosse à peindre de 15 à 20 cm de large et d'un réservoir (barquette plastique) contenant peinture ou encre.

Ce temps de préparation a été un temps d'échanges informels entre les enseignants. La formatrice occupait à ce moment une position d'aide technique ou matérielle. Une fois le matériel pictural prêt (barquettes et pinceaux), il a été posé sur les tables devant la feuille de papier kraft. Nous abordons, maintenant, l'entrée dans la réalisation de l'action. En tant que formatrice, je n'intervenais plus directement dans l'activité, occupant une place en retrait, derrière les tables, qui limitaient l'espace consacré à l'action calligraphique.

L'ordre de passage a été aléatoire. Une ou plusieurs personnes pouvaient réaliser leur tracé ensemble. Dans les faits, trois personnes au plus ont réalisé leurs tracés en même temps. Durant

le temps de réalisation des tracés, chacun était resté silencieux et en posture d'observateur de l'action d'autrui. Quelques échanges verbaux pouvaient émerger. Ils restaient rares et concernaient:

1) une négociation pour prendre place devant le support de papier,
2) une réaction émotionnelle au regard de l'action menée (giclures intempestives, ou exclamation d'admiration devant le tracé réalisé).

Nous avons pu observer qu'une fois que chaque participant a réalisé son tracé, l'ensemble du groupe a pris du recul : il est allé se positionner contre le mur d'en face. Ce déplacement était en général silencieux. Puis arrivaient les commentaires sur les productions graphiques. Il s'agissait d'exclamations ("oh !"), ou de l'énonciation sommaire d'un jugement de valeur ("c'est beau !", "c'est pas mal !").

III.4 EXPOSER SON ACTION AU REGARD D'AUTRUI

Les enseignants ont énoncé comme "fort" ce moment décisif où ils se trouvaient devant le "mur" de papier, prêts à réaliser leur tracé. Quelle place occupait la personne à ce moment précis ?

Au moment où chacun s'apprêtait à réaliser son tracé, il était seul devant le mur sur lequel était accrochée la feuille de papier. Au pire, il est arrivé que deux à trois personnes partagent cet espace, sinon chacun a disposé de l'entièreté du format.

Le format de ce support de papier dépassait l'échelle (les dimensions) de son corps (3X7m). Les trois mètres de hauteur autorisaient les tracés bras levés. Les sept mètres de largeur permettaient les déplacements le long du mur de papier.

Chacun se trouvait donc face au "mur" de papier, brosse à peindre en main chargée de peinture ou d'encre.

Les autres membres du groupe, soit environ 15 à 17 personnes, formaient une sorte de demi-cercle un peu en retrait, derrière celui qui effectuait son tracé. Ce demi-cercle était limité par l'espace dessiné par les tables. A ce moment-là, la formatrice se trouvait, en général, derrière cette rangée de table, vers la porte de la salle.

Cette vision de la scène montre que la réalisation du tracé est soumise au(x) regard(s):

1) de celui qui fait le tracé,
2) de l'ensemble des participants à la formation (une vingtaine environ).

Par là -même, le regard de chacun des membres, en tant qu'observateur, englobe :

1) le tracé en train de se faire,
2) la personne qui le réalise.

Déplaçons notre point de vue. Au moment où chacun réalise son tracé, il le fait au regard d'autrui (ou sous le regard des autres):

1) sur lui-même en action ; c'est-à-dire sur son corps en mouvement,
2) en simultané, sur le résultat de son action ; c'est-à-dire le tracé.

Le dispositif collectif, propre à la situation de formation, a exposé chacun au regard des autres participants, qui sont eux-mêmes des collègues. Chacun des participants a fait le choix de s'inscrire à cette formation. Cependant, la décision définitive est revenue au service de la formation continue de la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale, de telle sorte que chacun ne connaît pas forcément les collègues avec qui il a partagé trois semaines de formation en continue, soit 72 h. Le regard d'autrui revêt donc un poids spécifique.

Comme nous venons de le décrire, il ne s'agit pas uniquement du tracé qui serait exposé au regard de son auteur, mais ce tracé est regardé tout au long de sa réalisation par son auteur comme par chacun des participants à la formation. Par là même auteur du tracé et tracé sont englobés dans le regard de chacun des membres du groupe en formation. Le tracé n'est donc pas seulement un objet exposé au regard d'autrui, mais il existe en tant qu'acte posé au regard de tout un chacun (auteur et autres participants à la formation). Il s'agit donc d'une véritable performance, au sens propre, comme au sens artistique, que réalise chacun des participants.

En exposant ainsi l'action en train de se faire, le dispositif de formation fait voir la construction de l'objet (le tracé) en même temps que celui qui le réalise. Il intègre l'action comme mise en visibilité du processus de construction de l'objet (dans sa phase de réalisation). Chaque personne se donne à voir:

1) elle-même dans et par son action
2) dans et par l'objet réalisé.

Cette offre de mise en visibilité se fait donc simultanément au regard d'autrui et à son regard propre.

La mise en exergue du regard d'autrui simultanément à son propre regard dans la situation de formation, nous conduit à considérer alternativement plusieurs points de vue:

1) celui de l'observateur extérieur, qui correspond à notre description de l'activité,
2) celui de l'acteur en train de réaliser son tracé,
3) celui des acteurs qui sont en position de retrait par rapport à la réalisation en cours.

III.5 PLURALITE DES POINTS DE VUE DES ACTEURS ET (RE) CONSTITUTION DE L'ACTIVITE DE FORMATION

L'exposition de soi-même à autrui, par son action, est présente à compter du moment où chacun décide de réaliser l'action de tracer, et elle reste présente tout au long de la réalisation de cette action, c'est-à-dire jusqu'au moment où le tracé est estimé, terminé.

Nous pouvons faire le même constat concernant l'exposition du résultat immédiat de son action à soi-même et à autrui, en simultanéité : comment interfère cette multiple exposition à son propre regard comme au regard d'autrui dans la constitution de l'activité.

Nous avons constaté qu'aucun participant n'a jamais renoncé à réaliser son tracé ainsi exposé aux regards d'autrui. Dans ce moment de prise de décision, énoncé comme moment "fort", nous disposons d'informations concernant l'importance émotionnelle de ce moment de l'activité de formation, mais nous ne savons pas comment chacun prend sa décision de réaliser son tracé. Dans ce temps de la décision et ce geste suspendu, comment chacun perçoit-il son tracé en train de se faire ? Pour comprendre ce que Cheng (1991, 2002) appelle le "geste décisif" qui préside à l'acte calligraphique, il nous semble nécessaire d'embrasser le point de vue de l'acteur, autrement dit de prendre dans une même brassée, le point de vue singulier de celui qui réalise le tracé, et notre point de vue d'observateur extérieur.

Ce moment de la prise de décision de réaliser son tracé est un moment où pour l'observateur, visiblement, il ne se passe rien. Il existe d'autres moments comme celui-ci. A partir du moment où le matériel de peinture est prêt jusqu'au moment de la réalisation du tracé, il ne se passe visiblement rien non plus. Nous relevons que plusieurs participants ont fait le choix de "ne pas y aller tout de suite", ou au contraire ils ont fait le choix de "ne pas attendre".

A travers cette description, nous avons exposé notre point de vue, en position d'observateur. Nous pouvons identifier des faits et gestes des participants à la formation mais ce point de vue n'est plus suffisant pour disposer d'une approche compréhensive de ces moments où apparemment il ne se passe rien : que se passe-t-il pour l'acteur ? Dans quelle mesure le choix de l'attente a un impact sur la perception de son tracé en train de se faire ? Entre le moment de l'énonciation de la consigne et celui de la prise de décision, quand commence le processus de constitution de l'action de tracer et de l'activité graphique ? Nous pensons nécessaire de nous déplacer et prendre en compte le point de vue de chacun sur l'activité de formation telle qu'il l'a perçue.

Par ailleurs, nous avons différencié le regard porté sur l'action d'autrui et le regard d'autrui porté sur son action propre. Il s'agit toujours du point de vue d'un même participant sur son action, mais cette action est envisagée sous des angles, des points de vue différents. La plupart des participants occupant alternativement une position d'acteur et une position d'observateur : nous nous sommes demandé, comment chacun percevait la constitution de son tracé dans cette alternance.

IV
LES OPTIONS EPISTEMOLOGIQUES ET THEORIQUES

IV.1 UNE APPROCHE PHENOMENOLOGIQUE

Aborder l'expérience graphique en première personne implique de prendre en compte que le monde qui nous entoure (comme nous-même) n'est com-préhensible qu'en tant qu'il est perçu.

Le monde est un monde perçu. Bégout reprend une phrase de Berkeley en ce sens ; "être, c'est être perçu" (Bégout, 2003, p. 14). Nous pourrions ajouter : perçu par autrui, ou d'autres êtres vivants comme par soi-même.

Selon Husserl (1907/2010), il s'agit de se distinguer d'une "posture naturelle" suivant laquelle monde et "réalité" ne feraient qu'un. D'une certaine façon, cette posture "naïve" naturalise le processus perceptif et ne prend pas en compte la façon dont nous avons "accès" à notre environnement comme à nous-mêmes : autrement dit le sens même de "phénomène". Romano précise que phénomène ne signifie pas "ce qui apparaît" mais "en quoi réside l'apparaître de l'objet" (Romano, 2012, p. 33). Selon Bégout, le "retour aux choses mêmes" implique d'écarter ce qui appartient au "sens commun" comme des "doctrines philosophiques", les idées préconçues, les préjugés théoriques, ou encore les "projections interprétatives" (basées pour Husserl sur des a priori théoriques comme des explications déjà pensées en amont de l'expérience) (Bégout, 2003, p. 11).

Pour pouvoir mettre entre parenthèses préjugés et a priori, nous devons procéder à un retour sur l' "acte perceptif" : "à chaque instant, je suis happée et absorbée par l'objet perçu, c'est-à-dire par la perception de telle fleur dont j'admire la couleur vive et chaude, les pétales aux contours graciles, de telle maison qui se découpe dans l'ombre naissante du soir (…) et il me faut à chaque fois déployer un certain effort pour faire retour à l'acte perceptif, à l'acte de vision en l'occurrence. Or ce retour à l'acte est rarement contemporain de la perception de l'objet." (Despraz, 1999, p. 6). La rupture avec l'attitude spontanée (Bégout, 2003), "naturelle" (Despraz, 1999), ou "de pensée naturelle" (Husserl, 2010) est la première phase du geste suspensif ou *épochè*.

L'*épochè* correspond, pour Despraz, "à un geste de suspension du cours habituel des pensées interrompues de leur flux continu." Elle se réfère à Montaigne (Essais, II), pour traduire *épechô* par "j'arrête". Bégout traduit *épochè* par "abstention". L'*épochè* se définit suivant trois phases (Despraz, 2011, p. 47) :

- une "suspension", qui consiste en un changement dans "l'attention que le sujet porte à son propre vécu" par une rupture avec l'attitude spontanée,

- une "conversion de l'attention" (Despraz, 2011) sur le vécu propre en interne ou une "conversion du regard" (Bégout, 2003) sur l'acte perceptif lui-même,
- un "accueil de l'expérience" (Despraz, 2011).

L'attention particulière à laquelle fait référence Despraz (1999, p.8) n'est pas un détournement de l'attention mais une focalisation sur l'acte perceptif en tant que tel : "Dès qu'une activité mentale, une pensée arrimée au seul objet perçu me détourne de l'observation de l'acte perceptif pour me réengager dans la perception de l'objet, je la mets entre parenthèses. Elle continue à exister devant moi : je ne l'ai pas éradiquée ni niée, mais elle n'est plus pour moi. Elle est là devant moi […] sans validité (Geltung) : […] je n'y suis plus intéressé […]. C'est le sens de ce que Husserl nomme la "neutralisation" de la validité, distinguant l'*épochè* de toute négation destructrice".

Ce que nous percevons et la manière dont nous le percevons peut être décrit. De telle sorte que "le monde tel qu'il" est perçu "demeure une expérience à décrire" (Bégout, 2003, p. 12).

Le mot perception partage avec le mot expérience la racine per-, désignant : la traversée pour atteindre cet espace au-delà des frontières, des limites, le voyage jusqu'à l'autre bord, ou d'un bord à l'autre. La per-ception apparaît comme une ex-per-rience élémentaire, ou une expérience qui fonde toutes les autres. L' "acte perceptif", dont parle Despraz constitue une mise en relation entre nous-mêmes et le monde perçu.

La "réduction" fait suite à l'*épochè*. Elle vise la recherche d'invariance dans les descriptions d'expériences singulières. La particularité de la "méthode" d'Husserl consiste à utiliser l' "imagination" pour envisager (toutes) les situations. Pour Berthoz, il s'agirait plus de simuler virtuellement des situations qui n'ont pas été vécues. Ces situations simulées sont toutefois vécues en interne, pour soi-même et participent à valider les invariants repérés dans les "énoncés" descriptifs.

Cette "méthode phénoménologique" élaborée par Husserl est au fondement de l'approche phénoménologique en sciences humaines. Elle constitue une structure de base, qui ouvre à des perspectives diverses. Nous pouvons remarquer qu'Husserl parle d' "acte", d "énoncés", d' "imagination" ou encore de "re-souvenir". Il ouvre à une conception dynamique : si le phénomène n'est pas l'action, nous pouvons toutefois nous demander quelle est sa place au sein de cette approche. De même, il prend en compte l' "imagination", dans les neurosciences on parlerait de simulation d'actions ou de virtuels. Le "re-souvenir" convoque la mémoire dans l'expérience vécue. Enfin, Husserl se questionne sur la formalisation des énoncés dans leur rapport ou leur écart avec ce qui a été vécu par les sujets. La question des énoncés touche à l'analyse de ce qui est dit et au statut de ces énoncés.

Dans notre recherche, le "sens commun" ou sens donné par les participants sera reconnu comme tel. De même, nous avons considéré ce qui est dit par les participants, comme matériau de recherche. Partant d'un acte perceptif inscrit dans une situation spécifique, cette approche

entre dans le cadre des recherches situées. Enfin, nous avons constaté que l'étude de la construction de l'expérience peut amener à reconsidérer dans un "même mouvement ce qui se passe du côté des sujets et ce qui se passe du côté des activités et des environnements" (Barbier & Thiévenaz, 2013). Elle nous invite donc à questionner les limites privé/public, privé/professionnel, dedans/dehors, sujet/objet,.... ou plutôt à comprendre ces catégories non pas comme dichotomiques mais dans leur "passage" au sens de Laplantine.

IV.2 LES APPUIS THEORIQUES

IV.2.1 LA PHENOMENOLOGIE DE LA PERCEPTION

La phénoménologie de la perception (Merleau-Ponty, 1945/2003) propose une conception du sujet à contrario d'une dichotomie corps /esprit, qui aborde sujet et monde en relation. Merleau-Ponty se revendique des idées fondatrices de la phénoménologie d'Husserl. Il s'en différencie par ce positionnement très spécifique d'un sujet "en relation" avec le monde qui l'entoure, notamment avec la notion de "chair du monde".

Nous pensons que ce cadre théorique nous permet d'embrasser l'expérience vécue du point de vue d'un "sujet percevant" et l'expérience comprise comme aventure dans une rencontre impromptue entre soi-même et le monde.

Aujourd'hui, les recherches en neurophysiologie de l'action se reconnaissent des convergences avec la phénoménologie de la perception. La phénoménologie de Merleau-Ponty ouvre un espace pour mettre en relation le point de vue des sciences dites exactes avec le point de vue des sciences dites humaines. Les recherches de Berthoz se sont penchées plus précisément sur la perception dans ses relations avec l'action et le processus décisionnel.

Nous proposerons donc de tenir compte de ces deux approches pour comprendre plus largement la question de la perception.

La phénoménologie de la perception, ouvrage édité en 1946, est le deuxième livre de Merleau-Ponty après "la structure du comportement". Il situe ses recherches entre un empirisme qui, selon lui, oblitère l'extériorité en ramenant le sujet à son intériorité, et une science objective qui oblitère l'intériorité du sujet en ramenant le sujet à un "corps, objet de la science de la nature" (Cabestan, 2003b, p.47). Il lui semble donc nécessaire de redéfinir cette notion de sujet par-delà cette dichotomie intérieur /extérieur.

Pour cela, Merleau-Ponty part de situations vécues, décrites au plus près de ce vécu propre et singulier. Le choix des mots correspond à une exigence de faire coïncider au mieux ce qui est

dit avec ce qui a été perçu, éprouvé corporellement. Les mots expriment, au sens strict de faire pression vers l'extérieur, l'expérience perceptive, dont Merleau-Ponty est le sujet. Cette "pression" des mots rend audible à lui-même, comme à autrui sa propre expérience. Couchée sur le papier, cette expérience est à la fois visible et lisible par lui-même comme par autrui : c'est dans cet écart entre perçu et vu, lu (ou entendu) que se constitue le point de vue distancié par rapport à lui-même. La démarche d'objectivation de l'expérience vécue s'appuie donc sur une mise en mots, qui joue le rôle de mise à distance. La description du phénomène perceptif vise à comprendre comment lui-même perçoit et comment il se perçoit lui-même.

Merleau-Ponty relate : "En même temps que je contracte mon pied dans ma chaussure, je le vois." (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 174). Ce pied n'est pas visible, cependant Merleau-Ponty "le voit". Il le perçoit et opère une différenciation entre visible et "visualisé" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 174). L'image de ce pied se contractant dans la chaussure n'existe pas pour tout un chacun mais elle est présente pour Merleau-Ponty. Ainsi, l'image visualisée permet à chacun de "reconnaître [...] ce qui dans notre corps nous est invisible" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 174). L' "invisibilité" est une visibilité de l'in-térieur, une vision interne, privée.

La vue du pied est à la fois :

1) une vue intérieure, privée, celle du pied dans la chaussure,
2) une vue du pied au travers de la chaussure, qui est une vision partageable avec autrui, comme vue extérieure.

Il s'agit de deux points de vue différents. Ces deux points de vue sont distingués sans être dissociés. Pour le sujet percevant, il n'y a pas de rupture entre ce qu'il voit de la scène extérieure et ce qu'il perçoit de façon "privée". Par contre, le problème est soulevé de l'articulation des différentes images (vues, visualisées, mais aussi tactiles, kinesthésiques, ...) en une perception qui serait unifiée. L'articulation des différents champs perceptifs est abordée en termes d' "expérience" : "l'expérience tactile n'est pas une condition séparée que l'on pourrait maintenir constante pendant que l'on pourrait faire varier l'expérience visuelle" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 138). La "réunion" des champs perceptifs circonscrit un "corps propre", en tant qu'unité singulière qui définit à son tour le sujet percevant. Le su-jet désigne ce qui existe sous le jet de la perception, qui le constitue.

Le "corps propre" se distingue du corps "conçu comme objet visible et scientifiquement étudiable" (Tomès, 2005, p. 162), puisque c'est bien l'expérience sensible, perceptive qui le définit. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, à travers l'exemple du pied dans la chaussure, l'expérience vécue se construit à partir de la perception située dans le temps et l'espace. Le "corps propre" est un corps perçu et vécu par le sujet, dans le sens où il n'est pas étranger au sujet : "Je ne suis pas devant mon corps ", en tant qu'ob-jet, pas plus que "je ne suis pas dans mon corps" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 175), ou que j'ai un corps, mais " je suis mon

corps" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 175). Ainsi, "Corps propre" et sujet percevant se définissent l'un par l'autre.

Le "corps propre" désigne l'unité perçue comme " nœud de relations". La "réunion" des différents champs perceptifs définit le "corps propre" comme espace particulier où se noue un ensemble de relations : "Ce qui réunit les "sensations tactiles" de ma main et les relie aux perceptions visuelles de la même main comme aux autres segments du corps, c'est un certain style des gestes [...], des mouvements [...] de mon corps" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 175). Le "style" se reconnaît comme singularité du "corps propre", qui n'est plus seulement un corps perçu, mais aussi un corps vécu en mouvement.

A l'inverse, le mouvement comme "style" propre à chacun, assujettit le "corps propre" à une coordination (une "réunion", *dixit* Merleau-Ponty, 1945/2003) des différents champs perceptifs ("visuel", "tactile", ...). Nous pouvons constater que la conception du sujet percevant comme "corps propre" sous-tend une conception dynamique de la perception et une articulation entre perception et mouvement.

La conception du sujet percevant implique une conception du corps en mouvement. Le corps propre, comme "corps en mouvement" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 119), définit l'espace, comme espace perçu. Il définit "comment le corps habite l'espace" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 119), dans la mesure où l'existence de l'espace pour le sujet est liée à cette interrelation entretenue avec le "monde": "il n'y aurait pas pour moi d'espace si je n'avais pas de corps" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 119). Les interconnexions, qui lient le sujet percevant à l'espace perçu, contribuent à définir une position du sujet par rapport au "monde". L'expérience du monde aboutissant à la définition d'un espace perçu se comprend comme une expérience située et singulière. Elle se constitue dans l'alternative ou "le double horizon de l'espace extérieur et de l'espace corporel" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 117), là où se "nouent" les images issues de perceptions internes et celles issues de la perception externe.

L'espace nœudal qui définit le sujet percevant en mouvement, caractérise les relations entre sujet et ce qui l'entoure. Le sujet percevant est donc "en relation" avec le monde. Le mot français "monde" utilisé par Merleau-Ponty ne traduit pas exactement le concept environnemental inclus dans le mot allemand *Umwelt*, utilisé par Husserl avant lui.

Faire l'expérience du "monde" s'accorde à faire l'épreuve du monde, au sens de l'éprouver. "Sentir", en tant que fait de percevoir, constitue une expérience du "corps propre" en même temps qu'une expérience du "monde". "Voir" pose un acte qui met en relation "corps propre" et "monde". L'ouverture au monde définit et conditionne cette mise en relation. Voir consiste donc en une ouverture au "monde", une vacuité qui offre la possibilité de le "préhender" (Jonckheere ,2001 ; Deleuze, 1988). A contrario d'une appréhension du "monde" par le sujet, la "préhension" se définit

comme "mouvement qui va du monde vers le sujet" (Deleuze, 1988, p. 106). Il s'agit de "laisser entrer le monde", de s'im-pli-quer dans la "chair du monde". En ce sens, la com-préhension est une manière de faire corps avec le "monde", de le "préhender". La com-préhension se définit comme un lien entre, au sens littéral d'*inter-ligere*. C'est dans cet espace nœudal d'intelligibilité que se co-constituent par reconfiguration réciproque, sujet et monde.

Dans cette danse conjointe, où le sujet se laisse préhender par le monde et le monde se laisse préhender par le sujet, se définit, non une solidité de matière (suivant une conception kantienne), mais une solidarité de relation. Solidaire, compris au sein d'une même étoffe, monde et sujet interagissent l'un sur l'autre, et l'un avec l'autre. La réceptivité, présidant au processus de "préhension", se distingue d'une conception passive. L' "acte d'attention" caractérise l' "acte de visée" par lequel le sujet opère une sélectivité dans son environnement. Sous-tendu par une intentionnalité, l'acte de visée induit l'acte de voir, en tant que poser son regard sur le monde. Regarder n'est plus ensuite, seulement voir. Re-garder, en tant que garder par devers soi, implique le monde en soi-même, là où l'acte de voir impliquait soi-même dans le monde.

Ainsi le "corps propre" n'existe pas comme une entité isolée, coupée de son environnement, mais sujet et monde se co-constituent simultanément. Ils définissent ensemble une configuration singulière et située. Le corps constitue le monde comme faisceaux de relations au sein d'autres faisceaux relationnels. C'est en cela, qu'il participe au tissu ou à l' "étoffe" du "monde". Ces deux métaphores rendent compte des relations de continuité et de contiguïté qui lient le sujet au "monde", envisagé comme "tissu" relationnel. Merleau-Ponty (1945/2003) reprend également la notion de "chair du monde" pour rendre compte de l'organicité des échanges. L'inclusion du corps propre dans la chair du monde estompe la rigidité des limites corporelles. La peau elle-même, marque habituelle du contour corporel, s'envisage ici comme lieu spécifique d'échanges, puisqu'elle souligne un "passage" entre perceptions internes et externes. La corporéité se conçoit dans une fluidité des limites, et non dans un rapport d'étanchéité au "monde". En cela, l'unité du "corps propre" est une unité perçue, une unité construite par la perception.

Non seulement, le "corps propre" est défini comme un "nœud de relations" (Merleau-Ponty, 1945/2003), mais le rapport entre corps et espace est défini, dans la même continuité et la contiguïté relationnelle, comme une configuration nœudale : "Être corps, c'est être noué à un certain monde [...] notre corps n'est pas dans l'espace, il est à l'espace" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 173). Le corps propre fait corps avec l'espace, tout en faisant figure avec lui. Autrement dit, il établit des réseaux de relations avec l'espace perçu de telle sorte de ne plus faire qu'un seul "organisme", une seule organicité. Les relations singulières, qui se nouent entre le sujet percevant et l'espace perçu, définissent une con-figuration particulière ou ce que Merleau-Ponty nomme un "certain monde" (Merleau-Ponty, 1945/2003). Autrement dit, la constitution du sujet

percevant recouvre invariablement une (des) configuration(s) avec la "chair du monde" sur un mode partiel et sélectif. C'est en ce sens où il se constitue en configuration avec "le monde".

La conception en réseaux de cette "chair du monde", et des corps qui la constituent, implique une dynamique des échanges, qui impose une reconfiguration incessante. La corporéité se remodèle sans cesse, au sein de cette dynamique. Le sujet percevant est par conséquent en perpétuelle re-con-figuration. Configuration désigne le fait de faire "figure avec". C'est en ce sens, que nous pouvons parler de "figure" du sujet qui ne peut être envisagée qu'en tant que con-figuration.

Voir et percevoir consistent, pour Merleau-Ponty, précisément à mettre en relation, à architecturer ces réseaux de relations, qui confèrent figure en même temps que corporéité au(x) sujet(s) et au monde.

Du point de vue de l'existant (ou de la visibilité), la re-con-figuration désigne une trans-formation, et du point de vue interne (ou de la visualité), elle définit une méta-morphose. Les significations de forme et de "morphé" sont différentes et complémentaires. "Morphé" vient du grec et signifie forme, au sens d'architecture interne. Le sens organique de "morphé" sous-entend une dynamique intrinsèque, qui le différencie du sens latin de forma (forme, moule). Cette acception est présente dans le mot amorphe par exemple, qui signifie "sans force", "sans dynamisme". L'absence ou la privation de force est marquée par la présence de la préposition privative "a-".

Nous remarquons que le mot formation s'attache à l'étymologie latine, qui désigne la forme extérieure. Aussi la transformation du sujet relève-t-elle du champ sémantique de la perception externe, visible, tangible... Mais les (méta)morphoses n'appartiennent pas à la sémantique de la formation. Il n'y a pas de "morphation". Prenant en compte ce double point de vue sur le sujet, nous tenterons de prendre en compte non seulement sa figure formelle (trans-formation), mais aussi sa "configuration interne" (méta-morphose).

L'implication dans le monde du "corps propre", et par là-même du sujet percevant, concourt à la constitution (ou configuration) dynamique du monde, elle en forge son organicité. L'implication du corps propre dans la chair du monde construit une configuration du monde et du sujet percevant.

Le corps propre, conçu comme "nœud de relations" avec le monde, est une condition permanente de l'expérience perceptive, qui constitue l'ouverture au monde vécu dans un projet de (se) com-prendre. Comprendre désigne le sens littéral de prendre avec : "comprendre, c'est éprouver l'accord entre ce que nous visons et ce qui est donné" (Merleau-Ponty, 2003, p. 169). Il s'agit de mettre en relation comme mettre en intelligence. Pour Leconte, "le sujet percevant ne reçoit pas simplement du visible (le "monde") des impressions sensibles mais une configuration (structuration) de l'être, un sens qui fait monde" (Leconte, 2003, p. 196). Il n'y a pas de rupture

entre sensible et intelligible, et la configuration sujet/monde constitue dans un même mouvement une façon de s'accorder au monde (com-prendre) et de le comprendre, de se comprendre. Selon Boutinet, "c'est un projet existentiel [...] que tente d'esquisser Merleau-Ponty lorsqu'il parle de projet du monde que nous sommes" (Boutinet, 2005, p, 43). Pour Merleau-Ponty: "Le monde est inséparable du sujet, mais d'un sujet qui n'est rien d'autre que projet du monde mais d'un monde qu'il projette en lui-même". L'existence du "corps propre" dans le "monde" tient à la façon dont se forment les configurations relationnelles : comment le "sujet percevant" fait corps avec le "monde" dans la définition d'un espace perçu. Le "projet existentiel" de Merleau-Ponty pourrait s'appréhender comme un "projet de (se) comprendre" : il s'agit pour le sujet percevant de comprendre qui il est dans son ancrage corporel dans l'existence. Merleau-Ponty se situe dans la dynamique (nœudale) de ce "commerce" (Leconte, 2003) sujet/monde. Lieu de l'*inter-ligere*, le projet circonscrit cet "espace-entre", lieu dynamique du processus de mise en lien et de (re)configuration de sens entre sujet et monde.

Dans cette conception dynamique, le "corps propre" ou "mon corps" est envisagé comme "un système d'actions possibles, un corps virtuel […] défini par la tâche et par la situation" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 289). Ce corps virtuel n'est pas imaginaire ou chimérique, il existe dans un espace virtuel et il rend compte de l'anticipation de l'action : "mon corps apparaît normalement à la jonction de mes intentions et de mon champ perceptif, lorsque mon corps effectif vient coïncider avec le corps virtuel" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 289). La présence d'un corps virtuel rend compte de perceptions (internes) présentes pour le seul sujet. Virtuel, ce corps reste imperceptible au sujet. Par ailleurs, la coïncidence entre corps virtuel et "effectif" pour constituer "mon" corps laisse entendre que l'unité du "corps propre" n'est pas monolithique, mais complexe. Reste en suspens la coordination entre corps virtuel et effectif.

Dans cette conception dynamique, la perception est impliquée dans l'anticipation du mouvement et se distingue d'une conception linéaire et représentative : "il n'y a pas une perception suivie d'un mouvement, la perception et le mouvement forment un système" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 129) ; "mon corps a son monde ou comprend son monde sans avoir à passer par des "représentations", sans se subordonner à une fonction "symbolique" ou objectivante" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 164). Merleau-Ponty propose une conception articulée de la perception et de l'action : "mon regard, mon toucher et tous mes autres sens sont intégrés à une seule action" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 367). La perception est une action : "la vision est une action" (Merleau-Ponty, 1945/2003p. 432). L'anticipation (le projet) du mouvement, qui implique le "corps virtuel", est un "acte" (Merleau-Ponty, 1945/2003 p.444). Cette conception pragmatique prend en charge la parole en tant qu'acte", dans la mesure où elle participe d'une expression sonore et corporelle. La parole est impliquée dans le phénomène de la perception. Par

là-même, l'acte de parole vise une relation (une incidence) avec soi-même et avec autrui, suivant l'idée que parler c'est s'accorder avec le corps de l'autre, comme dans une activité vocale ou musicale : "la parole fait elle-même cette concordance de moi avec moi et de moi avec autrui" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 449).

Le "corps propre" peut se définir en fin de compte comme condition de l'expérience, et de l'expérience perceptive, en tant qu'elle constitue une ouverture au monde vécu dans un projet de (se) comprendre. Pour Merleau-Ponty, le primat de la perception signifie un primat de l'expérience, avec une perception liée à l'action et à la constitution du sujet et du monde.

L'espace nœudal qui co-constitue sujet et monde ouvre, quant à lui, une autre possibilité ou un autre point de vue sur nous-mêmes (une autre façon de se percevoir, de se com-prendre soi-même) par-delà les limites de propres perceptions : "mon être ne se réduit pas à ce qui m'apparaît expressément de moi-même" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 343).

Nous avons donc abordé l'acte graphique, en tant qu'actes perceptifs engageant la coordination de différents champs de perception (visuel, tactile, auditif, kinesthésique…). L'expérience graphique est envisagée comme une expérience perceptive, et l'acte perceptif en constitue l'expérience élémentaire. En ce sens, elle est également envisagée du point de vue d'un sujet percevant, qui est défini par son "commerce" (Leconte, 2003) avec le monde environnant comprenant les autres participants. Cette conception d'un sujet en relation avec le monde, nous conduit à considérer les sujets en formation en perpétuelle transformation ou plutôt "re-configuration", par les relations qu'ils entretiennent avec eux-mêmes comme avec leur environnement. L'expérience graphique, vécue du point de vue du sujet percevant est, de fait, une expérience vécue dans une situation spécifique. Elle engage à considérer équitablement sujet percevant et situation de formation, même si la situation est regardée du point de vue de chacun des sujets. La singularité de l'expérience graphique tient alors à la fois de la singularité du vécu et de la singularité de la configuration sujet percevant-monde perçu. L'acte graphique, comme expérience perceptive, met en (inter)relation sujet percevant et monde perçu. En ce sens, il est lui-même unique et singulier. Ces liens qui se tissent entre sujet et environnement sont entendus au double sens d'interligerer : la com-préhension est une manière de faire corps avec le "monde", d'entrer en relation avec lui, et ainsi de le rendre intelligible (Merleau-Ponty, 1960/1989) à soi-même. En proposant un sujet-en-relation-avec le monde perçu, Merleau-Ponty questionne les limites du sujet, qui ne sont pas contenues ou ne s'arrêtent pas au corps tel qu'on peut le toucher. La description phénoménologique est non seulement une façon d'objectiver l'expérience graphique vécue du point de vue des sujets en situation de formation, mais elle est aussi une manière de rendre compte des limites du sujet et d'approcher ce qui lui advient. Les limites du

sujet émergent dans cette approche de l'expérience perceptive lorsque la perception envisagée comme action ("la vision est une action", *dixit* Merleau-Ponty, 1945/2003, p.432) est elle-même conçue dans sa dimension anticipatrice et virtuelle.

En nous situant dans une approche phénoménologique de la perception, nous abordons notre objet dans une approche à la fois dynamique et pragmatique, qui prend en compte d'un monde mouvant, voire incertain dans sa virtualité. Nous pouvons entendre "virtuel" comme possible. Un "corps virtuel" serait un corps "possible" ou un autre corps. Pour affiner les relations entre corps, perception et action, nous proposons de nous tourner vers la neurophysiologie de l'action, qui propose de concevoir "la perception comme une action simulée". Merleau-Ponty propose d'envisager l'anticipation (le projet) du mouvement en tant qu'acte impliquant un "corps virtuel", Berthoz propose un processus par lequel l'anticipation de l'action est en relation avec sa simulation. Comprendre l'anticipation de l'acte graphique nous a semblé nécessaire pour aborder le moment de suspens avant le "geste décisif" (Cheng, 1991,2002). A l'observation des participants, nous avons fait l'hypothèse que la suspension du geste et de l'action était en relation avec le fait que le tracé serait déjà constitué avant son dessin sur la feuille. Le temps de suspens nous apparaissait comme une sorte de répétition générale.

IV.2.2 LA NEUROPHYSIOLOGIE DE L'ACTION

Lors du colloque "Le corps en acte, Centenaire Merleau-Ponty" (Andrieu & Berthoz, 2011), les participants ont souligné que "la pensée de Merleau-Ponty est aujourd'hui validée par de nombreux faits expérimentaux". Nous avons pu constater les similitudes dans la façon de concevoir :

1/ les relations et la co-constitution du sujet du monde, voire de la co-constitution par coaction avec autrui,

2/ la conception dynamique de la perception,

3/ la perception clef de voûte pour définir l'action, la prise de décision et le rapport à autrui.

La neurophysiologie de l'action précise les arguments avancés par Merleau-Ponty, notamment celui de corps virtuel et de virtualité de l'action par les notions de "perception comme action simulée" et celle de "perception comme décision".

Pour introduire le concept de "perception comme simulation de l'action" (Berthoz, 1997), nous souhaitons revenir sur les différents champs de perceptions et leur coordination (« réunion » selon Merleau-Ponty) du point de vue de la neurophysiologie de l'action. Les perceptions internes et externes sont distinguées pour catégoriser un champ de perception qui est propre au sujet et un champ de perception qui peut être partagée avec autrui, auquel se rattachent les cinq sens (vision, olfaction, audition, toucher et goût). Pour autant perceptions internes et externes ne sont

pas séparées. Elles "coopèrent" (Berthoz, 1997) notamment dans l'appréhension de l'environnement, comme dans la construction d'un mouvement, d'une action.

Les données sur la cartographie des aspects visuels d'un objet ne sont pas séparées des informations auditives sur ce même objet (exemple du repérage de la vitesse et de la distance d'approche d'une voiture pour traverser une route). Duchamp, interviewé dans le cadre d'une émission radiophonique, ne pouvant rendre compte visuellement de l'espace dans lequel il se trouvait, a utilisé les qualités sonores de sa voix, pour faire percevoir à l'auditeur l'ampleur de l'architecture et estimer la qualité potentielle des matériaux qui la construisaient, et ce, en disant haut et fort : "on l'entend le volume.". Ainsi, la prise en compte des diverses informations du monde extérieur nécessite la coordination de différents sens dans la construction d'une perception "multisensorielle" (Berthoz, 1997). Cette conception multisensorielle de la perception entre en jeu dans la cartographie des objets (visible, audible…), qui s'envisage comme une trans-formation par l'assemblage de configurations neurales (Damasio, 1999). Les configurations neurales définissent une conception de l'homme "réseau", suivant le titre de l'ouvrage de Changeux (1983) "l'homme neuronal". Le corps se définit comme un ensemble de réseaux en interconnections et en perpétuelles reconfigurations. Les limites du corps ne s'arrêtent plus aux frontières tangibles de la peau, mais s'élargit à une perception augmentée dans des espaces entre cet homme-réseau et son environnement. Cette conception d'un homme-en-relation-avec son environnement forme un réseau ininterrompu qui estompe la solidité des limites corporelles. Cette perception augmentée se déploie dans des espaces virtuels impliqués notamment dans le sens du mouvement (Berthoz, 1997) : "en dehors des capteurs qui ont donné la liste des cinq sens […], il nous faut en identifier plusieurs autres, dans les muscles, les articulations, l'oreille interne."(Berthoz, 1997, p. 11). Ces "autres" sens forment ensemble "le sens du mouvement" (Berthoz, 1997) par lequel perceptions internes et externes s'articulent dans une dynamique interne mais en relation avec les données environnementales, participant à concevoir le processus perceptif comme une action simulée.

IV.2.2.1 LA PERCEPTION COMME ACTION SIMULEE

La mobilisation de l'ensemble du corps est requise dans l'analyse évaluative du contexte sensoriel qui permettra d'anticiper le mouvement. Cette anticipation s'accorde à une activité de simulation par laquelle "l'ensemble de l'action qui est joué dans le cerveau par les modèles internes de la réalité physique qui ne sont pas des opérateurs mathématiques mais de vrais neurones dont les propriétés de formes, de résistance, d'oscillation, d'amplification, font partie du monde physique, sont accordés au monde extérieur." (Berthoz, 1997, p.28).

En ce sens, le monde perçu est distingué du monde vécu. Le "donné" (Berthoz, 1997, p.133) recouvre tout ce qui est offert à la perception dans le champ extérieur. Prenons l'exemple du traitement de l'image d'un visage. Cette image est analysée suivant plusieurs aspects spécifiques. Elle est éclatée au niveau du cortex visuel qui code séparément la couleur, la forme, le mouvement des éléments du visage. L'image est progressivement reconstituée le long de la "voie ventrale" qui joint le cortex visuel au lobe temporal. Le traitement du donné comprend une phase analytique, où les différents aspects perceptifs sont traités simultanément dans des aires spécifiques. Durant une phase de synthèse, les différentes analyses fragmentaires de l'image sont remises en cohérence au sein d'une image unifiée. Cette mise en cohérence construit un "monde perçu". Le caractère multisensoriel de la perception se trouve ainsi articulé.

Dans cette construction d'une perception unifiée, l'image du monde n'est pas "perçue à fleur de peau", mais elle est projetée dans l'espace par le cerveau. Cette projection dans le monde extérieur est une hypothèse d'action jetée dans l'espace perçu, pour y être envisagée, évaluée. Le système neural est à l'origine des changements, qui sont "déjà [...] tout prêts "en lui" avant qu'ils ne s'expriment "au dehors"" (Berthoz et Petit, 2006, p. 129). L'activité perceptive est ainsi projective et l'anticipation perceptive fait intervenir la mémoire. Les analyses se font également en fonction des expériences passées et des "analyses déjà faites par le passé" (Berthoz, 2006, p.112), incluant leurs conséquences. Les expériences passées se trouvent impliquées dans l'expérience actuellement vécue et participent à l'anticipation du mouvement.

A ce rôle important de la mémoire, signalons également le rôle des modèles internes, qui constituent des architectures fonctionnelles de réseaux neuronaux. Cette architecture permet de simuler les propriétés du monde physique, et de prédire les conséquences du mouvement. Elles "permettent [...] de s'ajuster aux changements de l'environnement" (Berthoz, 2004-05). Dans l'aire de Broca, il existe des neurones qui s'activent à la fois lorsque nous faisons une action, mais aussi lorsque nous observons quelqu'un d'autre réaliser une action. Cette activation du "système miroir" intervient comme simulation de l'action : son action propre comme celle d'autrui. Cette théorie pré-motrice de l'attention développée par Rizzolatti (2011) semble corroborer une conception de l'attention en tant qu'acte de Merleau-Ponty. Le "corps vécu est donc "projeté par le cerveau, le système miroir ou les bases neurales de l'imitation" (Berthoz, 2004-05). Monde perçu et monde vécu entrent en congruence dans la simulation ajustée du mouvement, qui préside à la prise de décision de réaliser action et mouvement. Le cerveau est un "comparateur projectif" (Berthoz et Petit, 2006, p.156) et n'est plus considéré comme un "simple relais entre des entrées sensorielles et des sorties motrices" (Berthoz & Petit, 2006, p.125). La simulation interne de la trajectoire guide le regard, la tête et le corps, de telle sorte que "nous allons où nous regardons" et non pas "nous regardons où nous allons" (Berthoz, 2006, p.72).

La simulation de l'action impliquant une simulation du mouvement passe par une analyse des données de la situation actuelle qui mobilise l'activité d'un ensemble de capteurs sensoriels : capteurs visuels, vestibulaires, musculaires, cutanés et musculo-articulaires. L'ensemble de ces capteurs peut être désigné par kinesthésique. Les récepteurs de Golgi, par exemple, "mesurent l'effort qu'exerce le muscle sur son articulation" (Berthoz, 1997, p. 37). Leurs contributions à l'analyse et l'anticipation du mouvement, consistent à "transmettre à la moelle épinière des signaux liés aux changements de force" (Berthoz, 1997, p.37). Citons quelques exemples : les capteurs de longueurs et de force, qui se trouvent dans les muscles, les capteurs de pression et de frottement, qui se trouvent dans la peau ; et dans l'oreille interne (utricule, saccule et les trois canaux semi-circulaires) mesurent les mouvements de la tête (Berthoz, 1997, p.32). C'est l'ensemble du corps qui est concerné, activé, lors de la moindre perception, lors du moindre mouvement. En cela, le mouvement calligraphique ou graphique engage l'ensemble du corps, même si seul le bras, ou (dans certains cas) seul le bout des doigts bouge visiblement.

La perception est envisagée comme anticipation toujours relancée, comme pré-configuration à l'analyse des situations. L'activité perceptive est une activité de comparaison et de simulation, en ce sens, elle confronte les données actuelles aux données plus anciennes pour pré-voir et décider d'une action à réaliser.

La perception considérée comme simulation de l'action implique une relation entre des expériences déjà vécues et une expérience en train d'être vécue. Elle implique aussi ces vécus antérieurs dans le vécu actuel. A l'image du simulateur de vol que propose Berthoz, nous pouvons faire l'hypothèse que l'acte graphique comprend une simulation des scénarios possibles en amont du mouvement et du tracé visiblement réalisés. Nous distinguons ici l'acte graphique comme situé et singulier de l'action en tant que processus généralisable. Nous pouvons faire l'hypothèse que la répétition du mouvement faite "dans le vide" est en relation avec une simulation interne de ce mouvement. Ainsi, l'acte graphique en train de se faire implique à la fois l'acte à venir, prévu ou projeté, et des éléments d'expériences passées (des analyses déjà faites).

IV.2.2.2 « LA PERCEPTION EST DECISION»

Selon Berthoz, décider ne relève pas seulement de l'activité de penser. L'étude des trajectoires des gestes et du contrôle du mouvement l'a conduit à considérer que les "mouvements ne sont possibles que grâce à des modèles internes des propriétés mécaniques et dynamiques des membres" (Berthoz, 2003, p.143). Ces "modèles internes" permettent l'émulation interne d'un "corps virtuel", "doté de toutes les propriétés dynamiques du corps physique" dans le but d'anticiper "les conséquences de la commande motrice avant même que celle-ci soit produite"

(Berthoz, 2003, p.143). "Ces deux corps", virtuel et physique, en tout point identiques sont en "interaction permanente pendant la veille" (Berthoz, 2003, p.152). Le corps virtuel peut simuler plusieurs scenarios possibles du mouvement et de l'action à venir. Cette simulation s'appuie sur la mémoire pour comparer la situation présente avec les situations déjà vécues, qui sont alors présentifiées. La simulation vise à "regarder le monde sous plusieurs angles" et "à nous regarder nous-mêmes sous des aspects différents", comme un comparateur de stratégies qui ouvre à délibération. La décision fondée sur des "mécanismes de simulations internes du corps et du monde" procède d'une délibération interne en "émulant l'action". En cela, la délibération n'est pas qu'un dialogue avec soi-même. Nous avons d'ailleurs remarqué dans le chapitre II que l'expression des émotions était impliquée dans cette délibération interne, et l'anticipation de l'action en constituant un mode d'évaluation du contexte.

Soulignons que les structures neuronales impliquées dans les "intentions de choisir" ne seraient pas des processus linéaires mais probabilistes : elles "constitueraient une cascade d'événements neuronaux probabilistes conduisant à une décision" (Berthoz, 2003, p. 228). L'activité de comparateur qui fonde l'évaluation du contexte de l'action au regard de la mémoire des expériences vécues débouche sur un pari et une prise de risque. Cependant, parier sur une action à venir ne se résout pas par un "calcul d'utilité ou de probabilité" (Berthoz, 2003, p.287). L'état actuel de notre corps au moment de la décision interfère sur la "capture du monde" (Berthoz, 2003, p. 287). Elle a des incidences sur le monde perçu, ou celui que nous choisissons de percevoir. Cette sélection perceptive induit une "réalité construite" différente, à la fois virtuellement et physiquement.

Dans ce cadre, changer de point de vue sur l'espace perçu ouvre le champ des possibles d'action. Cette distanciation par le changement de point de vue se trouve dans le passage de la carte à la stratégie de survol qui implique des relations du corps à l'espace différentes. Ces stratégies sont également impliquées dans les relations que nous avons avec autrui. Nos décisions s'inscrivent dans un contexte qui implique lui-même d'autres acteurs, comme c'est le cas en formation.

IV.2.2.3. EMPATHIE ET RELATION A AUTRUI

Le processus décisionnel est en relation avec le corps que je suis. Le corps propre, pour Berthoz, se constitue à partir d'une élaboration du monde et du corps perçu en articulation avec l'élaboration du corps vécu (Berthoz, 2005). Nous relevons qu'ici aussi corps propre et monde se construisent de concert : la constitution de l'un ne peut aller sans l'autre. La perception cohérente du corps propre est en relation avec une élaboration d'une perception unifiée (Berthoz, 1997, p.

94-95). Cette constitution du corps propre est envisagée comme une condition nécessaire à l'interaction avec autrui (Berthoz, 2004-05).

Dans les relations à autrui, l'empathie désigne couramment la possibilité de "se mettre à la place d'autrui", ce qui sous-entend "d'adopter le point de vue de l'autre tout en conservant son propre point de vue" (Berthoz, 2004, p. 24). A la différence de la sympathie, qui permettrait de "s'identifier" émotionnellement "à autrui", l'empathie conserve une distance "objectivante", qui rend possible l'action avec autrui, ou "coaction" (Berthoz, 2006, p. 249). La relation empathique concerne à la fois la capacité de simuler le mouvement d'autrui et d'en éprouver les émotions et, la capacité à changer de point de vue. Nous nous intéressons donc à la relation "kinesthésique" avec autrui et, au processus de manipulation du point de vue : ce que Berthoz et Jorland (2004) appellent la "spatialisation de l'empathie".

La question posée dans l'ouvrage "Phénoménologie et physiologie de l'action" concerne la possibilité d'envisager une connaissance d'autrui "sans inférence". C'est-à-dire en se distinguant de "l'approche qui assimile le cerveau à une machine inférentielle, formelle, computationnelle" (Berthoz & Petit, 2006, p. 240). Le système miroir, que nous avons décrit précédemment, pourrait être un élément de com-préhension d'autrui. Comprendre s'entend au sens strict de prendre avec et en même temps. Ce système prémoteur est pour Rizzolatti (2011), un système de mise en résonance de répertoires d'action par observation d'autrui. La résonance définit une façon de "préhender" autrui par une mise en accord corporel. L'accord corporel repose lui-même sur un accordement des répertoires de préperceptions et d'action, dans la mesure où ils seraient liés entre eux. Il s'agit de simuler le même mouvement, d'être en accord kinesthésique avec autrui. En ce sens, nous pensons que la notion d'empathie peut être un moyen d'approcher les relations entre regarder autrui et interagir avec autrui.

Nous avons vu précédemment que le système miroir mettait en jeu l'observation d'autrui. Le regard constitue une "composante essentielle" (Berthoz, 2004-2005) de la relation avec autrui. L'imagerie cérébrale montre une activation de l'amygdale et tout le système des émotions lors du contact du regard (Berthoz, 2004, p.274). En ce sens, échanger un regard est au sens propre accepter de se laisser toucher par le regard d'autrui, qui s'implique en nous. Le regard agit comme une mise en pli avec autrui : c'est une façon de le préhender, de faire corps avec autrui, de se co-constituer au sens de Merleau-Ponty. Le regard intervient dans une autre activité qu'est le changement de point de vue, qui permet d'adopter, de com-prendre littéralement, le point de vue d'autrui. Car se mettre à la place d'autrui, c'est aussi adopter le regard d'autrui, regarder dans la même direction, partager sa perspective.

Dans cette "esquisse d'une théorie de l'empathie", nous retiendrons deux stratégies mentales en relation avec un point de vue en première et en troisième personne.

La "stratégie de route" consiste en une simulation mentale de nos mouvements et des événements vécus dans l'ordre où ils sont arrivés. Dans ce cadre, la simulation repose sur la mise en mémoire des mouvements tournants et des mouvements de translations, en associations avec des repères visuels. Cette stratégie se caractérise par la mobilisation de processus kinesthésiques suivant un point de vue de l'analyse "à la première personne" sur un mode "égocentré".

La "stratégie de survol" consiste en l'évocation d'une carte de l'environnement vue du dessus afin de suivre un trajet sur cette carte mentale. Elle nécessite un décentrement de point de vue. Cette stratégie "allocentrée" implique la prise en compte du point de vue du sujet "dans le monde". Elle peut recourir à l'usage de la troisième personne.

Berthoz formule une hypothèse des bases neurales de l'empathie comme une mise en relation des aspects égocentrés et allocentrés. Il s'agit de mettre en relation la façon de voir le monde en première et en troisième personne dans la conjonction avec "les émotions vécues et imaginées" (Berthoz, 2004, p. 272).

Il s'agit d'être en mesure d'utiliser ces stratégies de façon simultanée et complémentaire en fonction des situations. La spatialisation de l'empathie recouvrirait trois processus simultanés et entrelacés :

1/ un vécu égocentré de la situation dans toutes ces dimensions cognitives, affectives,...

2/ un changement de point de vue égocentré qui permet de se mettre à la place d'autrui tout en maintenant le "flux du vécu" à la première personne,

3/ un changement de référentiel (égocentré vers allocentré) qui permette de s'abstraire d'un point de vue pour en adopter un autre.

Cette opération d'abstraction offre la possibilité d'interpréter le monde perçu et vécu, et, d'être en mesure de débattre de la diversité des possibles afin de décider de l'action à réaliser : nous dirions couramment "de la conduite à tenir", ou au sens littéral des "choix stratégiques à faire".

IV.2.3 SYNTHESE : RETOUR SUR L'OBJET DE RECHERCHE

L'objet de notre recherche est l'expérience graphique comprise à la fois comme expérience de la trace et comme expérience vécue du point de vue des sujets en formation.

Dans le cadre de la phénoménologie de la perception, nous comprenons donc l'expérience graphique du point de vue d'un sujet percevant, qui est un sujet *en-relation-avec* le monde (*Umwelt*). La notion de "corps propre" partagée ou reprise par Berthoz (1997, 2004-2005) ouvre une approche du corps en mouvement et en constante redéfinition. Les reconfigurations sujet

percevant - monde perçu "impliquent" (Deleuze, 1998) un corps virtuel qui se projette dans le monde tel que le sujet le perçoit. Corps virtuels et corps de chair ne sont pas séparés, mais entrent en interaction pour définir le "corps que je suis" (Merleau-Ponty, 1945/2003). En ce sens, le point de vue du sujet percevant est celui de la relation entre soi et monde perçu : un point de vue de la médiation.

Par cette approche, nous comprenons une double implication du sujet percevant dans le monde perçu et du monde perçu dans le sujet percevant. Cette double implication constitue des espaces de rencontre entre "monde perçu et monde vécu" (Berthoz, 1997) qui sont aussi des espaces de comparaison et d'évaluation de la situation présente en regard de situations présentifiées. La projection de scénarios internes dans l'espace perçu qui s'y joue, met en regard expérience présentement vécue avec des expériences passées.

Au sein de ces scénarios, le processus décisionnel consiste à comparer pour choisir le meilleur scénario possible pour l'action à venir. La prise de décision s'effectue donc dans la rencontre entre monde perçu et vécu, corps virtuel et corps charnel, et élabore aussi un espace d'intelligibilité entre plusieurs espaces d'expériences. Pour Berthoz, ces expériences sont attachées à des temps différents (présent, passé et futur). Elles peuvent être aussi en relation avec des situations différentes. Ces expériences peuvent différer par la manière dont se sont tissées les relations entre sujet percevant et monde perçu : ce que Merleau-Ponty (1945/2003) ou Romano (1999, 2003) nomment une "manière de com-prendre". Dans l'expérience graphique, ces relations nous intéressent plus particulièrement en tant que "passage" (Laplantine, 2012) entre des espaces d'expérience différents.

Nous pensons que nous pouvons approcher ce qui advient au sujet à son insu, en tant que l'insu relève de ce qui est imperceptible au sujet lui-même. Nous pouvons constater que ce qui arrive dans la simulation de l'action échappe partiellement à une délibération rationalisée par le langage ou la mise en mots. Elle se situe entre ce que les sujets perçoivent (d'eux-mêmes et de leur environnement) et ce qui leur apparaissait imperceptible. La limite de l'expression par le langage peut constituer un indicateur de ce passage entre perceptible et imperceptible, et par là même à ce qui arrive à l'insu des sujets eux-mêmes. Cette absence de mot peut également être mise en relation avec l'expression des émotions pour laquelle nous avions relevé qu'elle pouvait être un passage entre expérience vécue du point de vue des sujets en formation et expérience de la trace considérée du point de vue de l'advenant.

Concevoir l'acte graphique comme acte(s) perceptif(s) est une façon de mettre en relation expérience, perception et action. L'acte perceptif constitue un moyen d'approcher ce qui advient au sujet dans l'actualité de l'expérience vécue et ainsi de tenter de comprendre le(s) passage(s) entre ce qui arrive et ce que les participants sont en train de vivre.

La perception comme simulation de l'action entre dans cette mise en relation. Elle amène à considérer l'action elle-même comme une interaction entre expériences passées dans la situation actuelle en relation avec une expérience à venir, et configure ainsi le jeu des actions potentielles. Elle nous amène à considérer cette virtualité toujours relancée non seulement avant l'engagement dans la réalisation de l'acte graphique, mais aussi tout au long de son déroulement en tant qu'adaptation au contexte.

La possibilité de changer virtuellement de point de vue constitue également un champ d'interactions virtuelles avec autrui. Approcher l'expérience graphique comme expérience perceptive nous engage à considérer ce jeu des possibles toujours en acte dans un espace virtuel, qui reconfigure la situation présente, les relations avec les autres, son environnement et soi-même. En ce sens, nous avons tenté de recueillir de l'information langagière sur ce que percevait le sujet et comment le sujet perçoit la constitution de son tracé, compris en tant qu'acte. Les acte(s) perceptif(s) constituent des expériences élémentaires (Merleau-Ponty, 1945/2003) de l'expérience graphique. L'expérience perceptive ouvre des espaces de com-préhension possibles entre expérience vécue en situation de formation et expérience de la trace, entre ce qui est vécu et ce qui advient aux sujets eux-mêmes.

V
OPTIONS METHODOLOGIQUES

Nous avons exploré l'entretien d'aide à l'explicitation et pensons qu'il peut être un outil pour rendre compte du vécu de l'expérience graphique dans notre situation de formation, mais aussi qu'il participe à approcher l'expérience propre du sujet au sens de faire une expérience. Dans une première partie, nous exposerons la méthodologie d'accès au vécu de l'expérience graphique grâce à l'entretien d'aide à l'explicitation. Le processus d'explicitation vise plus particulièrement l'expression du point de vue du sujet exprimé en première personne. C'est pourquoi dans une deuxième partie, nous irons aux marges du processus d'explicitation pour nous intéresser à l'expression en troisième personne.

V.1 L'ACCES AU VECU DE L'EXPERIENCE CALLIGRAPHIQUE : L'ENTRETIEN D'AIDE A L'EXPLICITATION

V.1.1 RECUEILLIR DE L'INFORMATION SUR L'ACTION VECUE

Pour avoir accès au "vécu de l'expérience", nous avons eu recours à l'entretien d'aide à l'explicitation mis au point par Vermersch. La technique d'entretien constitue une "aide à l'explicitation". Il ne s'agit pas de faire expliciter, mais de permettre et d'accompagner, d'aider à l'expression de cette expérience vécue, notamment par une mise en mots. A ce propos, Vermersch utilise la notion de "guidage". Le "guidage" s'accompagne d'une "focalisation" sur un moment particulier de l'action vécue, désigné comme "moment spécifié". Le moment, ou le point, qui "mérite que l'on s'y attarde" (Vermersch, 2004, p. 196), est défini par l'interviewé, en tant que demande d'"élucidation". Dans le cadre de recherche, qui est le nôtre, nous avons proposé aux personnes interviewées de revenir, si elles en étaient d'accord, sur une activité calligraphique qui avait eu comme support les feuilles de papier kraft au format mural.

Le "guidage" vers cette situation spécifiée vise à retrouver les perceptions présentes, au moment de l'action vécue. La "recherche de la madeleine", en référence à Proust, ne se fait pas de façon volontariste. Elle arrive au hasard, dans la rencontre, avec un objet (ou une situation) perceptible qui "rappelle" la situation antérieurement vécue. L'"ob-jet, visible ou perceptible, est un levier "d'appel", au sens littéral de "faire revenir (quelqu'un) par un appel". L'objet (ou la situation) visible permet de "faire revenir" un autre objet (ou une autre situation) présent dans un autre

espace que l'espace visible et perceptible. "Rappeler" recouvre, également, une valeur plus abstraite désignant le fait de "rappeler (quelque chose) à la mémoire", au sens de "faire revenir à la conscience, à la mémoire", mais aussi d' "évoquer", et "faire revivre" (Rey, 1993, p. 93). La polysémie de "rappeler" va ainsi nous ouvrir aux moments-clef de l'entretien d'aide à l'explicitation, que sont :

- le rappel et la reconnexion au vécu ancien (ou re-souvenir),
- la re-présentification,
- la co-construction de la posture d'évocation ou de parole incarnée,
- l'expression et la mise en mots du déroulement de l'action re-vécue.

En ce sens, la demande d'élucidation a donc une fonction de fondation du rappel de la "madeleine interne", présente pour l'interviewé (présente mais non encore présentifiée). L'intervieweur accompagne l'interviewé à préciser le contexte (ou ce qui lui revient de la situation) d'émergence. En revisualisant le contexte, l'interviewé se "retrouve" et se "replace" virtuellement dans la situation déjà vécue, afin d'être ensuite en mesure de retrouver les perceptions présentes dans cette situation.

Le moment de l'entretien, où l'interviewé revisualise et retrouve ses perceptions internes, se définit comme une "re-présentification de la situation" (Faingold, 2005). Faingold précise que "ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement et la posture corporelle" qui étaient les siennes dans la situation de référence.

La personne interviewée retrouve ses perceptions, présentes dans la situation anciennement vécue, et par là-même reconnecte et revit cette situation passée, à nouveau présente et vivace pour elle. Cette "re-présentification" se prolonge par un processus "d'évocation": littéralement de mise en voix. Toujours en connexion avec sa "madeleine interne", la personne interviewée est dans une position de parole spécifique, que Vermersch nomme "parole incarnée". Elle se caractérise par la présence d'indicateurs corporels précis, comme "le décrochage du regard" et "le ralentissement de la voix". L'attention de l'interviewé ne se porte plus sur le chercheur et le monde qui l'entoure. Le regard ne se focalise plus sur quelque objet extérieur. Il s'agit d'une phase de "conversion de l'attention" (Despraz, 2011). Cette situation d' "évocation" se comprend au sens littéral d'une ex-pression vocale qui la rend audible à autrui comme à soi-même. Elle préside à la mise en forme, ou formalisation des (perceptions) re-senti(e)s. L'interviewé re-vit la situation comme s'il y était à nouveau. L'accent est mis sur la description de l'action re-vécue.

A ce moment de l'entretien, le temps de la mise en mots et la description de l'action ne sont pas celui de l'action vécue. Autrement dit le temps de l'action vécue est différent de celui de l'action re-vécue. Le guidage propre à l'entretien d'aide à l'explicitation étire le temps de l'action précédemment vécue. L'interviewé est alors centré, non plus sur une efficience de son action, mais sur ce qui a présidé à l'efficience de cette action de référence, et que Vermersch (2011) appelle le "pré-réfléchi" de l'action. Il distingue le "pré-réfléchi" du réfléchi de l'action. C'est-à-dire ce qui est présent, pour le sujet, au moment de l'action, mais non (encore) symbolisé de ce qui est symbolisé par une existence verbale, langagière, ou imagée... Nous distinguerons donc ce qui est présent pour le sujet de ce qui ex-iste pour tout un chacun, au sens de ce qui est (placé) dans le champ de la perception extérieure (ou extériorisée). Le passage du "pré-réfléchi" au réfléchi constitue, pour Vermersch (1996), l' "acte de réfléchissement", qu'il considère comme un acte essentiel d'accès au vécu de l'expérience ou "plutôt comme acte de création du vécu pré-réfléchi au plan du réfléchi", pour l'interviewé.

Nous entendons bien que, suivant la définition de Berthoz, "la perception soit action simulée" : il s'agit de réactiver cette perception, qui a constitué l'action simulée, par rapport à l'action de référence vécue, pour recueillir de l'information sur cette part de l'action, qui reste imperceptible y compris pour le sujet. De fait, elle reste également implicite. Elle n'apparaît pas dans les discours que les acteurs construisent sur leur activité (point de vue en troisième personne). L'implicite de l'action circonscrit, par exemple, les "automatismes" inscrits dans l'action : ils sont présents dans notre mémoire, mais précisément ils n'ex-istent pas, en tant que tels, pour l'acteur au moment de la réalisation de son action. "L'entretien d'aide à l'explicitation vise [...] la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre " dans le déroulement de l'action (Faingold, 2005, p. 4).

Entre le vécu initial et ce re-vécu de l'action dans l'entretien d'aide à l'explicitation se crée un écart, qui correspond précisément à "la mise au jour des éléments implicites de l'action" (Faingold, 2005, p. 3). L'implicite de l'action recouvre l' "in-su" de l'action. La prise d'informations est liée à la possibilité de perception nouvelle de "la madeleine" interne. "La madeleine" interne est ainsi (re)visualisée. Mise en mots et décrite, la perception est alors auditive. Re-sentie, la prise d'information est encore kinesthésique. Dans cette "perceptibilité" renouvelée peut se constituer donc une prise d'informations pour l'interviewé, que Vermersch nomme "auto-information". Une "prise de connaissance" se construit dans cet écart nécessaire entre vécu et revécu de l'action, suivant la procédure de guidage de l'entretien d'aide à l'explicitation.

A ce moment de l'entretien, s'ouvre un nouvel espace pour l'interviewé, celui du passage du vécu au "connu". Par l'acte d' "auto information", l'interviewé pose un acte de re-connaissance de ce qui a été précédemment vécu.

Durant l'entretien, interviewé et intervieweur peuvent partager une description de l'action revécue. L'ensemble des perceptions liées au revécu de l'action est présente pour l'interviewé seulement. Certains indices peuvent les souligner et les rendre visibles pour l'intervieweur, comme l'accompagnement de la parole par l'ensemble du corps (gestes des bras et des mains notamment). La perception partagée peut constituer une double élucidation. Elle est à la fois une "mise au clair", dans la perception du mouvement et l'entendu de l'é-vocation : à ce moment l'action revécue est rendue perceptible à l'interviewé comme à l'intervieweur. La mise au clair se prolonge dans l'entendement par une description et une auto- information.

Le processus d'explicitation se différencie d'une explication, qui désigne un "développement destiné à faire comprendre quelque chose" (Rey, 1993, p. 763). Il ne s'agit pas de faire comprendre à autrui, mais l'évocation descriptive (ou ce processus d'évocation-description) s'inscrit dans un projet de com-prendre et de se comprendre autrement dans le "rapport" renouvelé "à son propre vécu".

V.1.2. RECONSTITUER LE VECU DE L'EXPERIENCE GRAPHIQUE : LA RECHERCHE D'UN POINT DE VUE EN PREMIERE PERSONNE *(EMERGENCE DES CATEGORIES DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION)*

Le processus de rappel de "la madeleine" interne, jusqu'à sa mise en mots, utilise, tout d'abord, le recours, et même le détour par un objet externe pour rendre vivace à nouveau une situation antérieure. Puis, il s'appuie sur ce rappel mémoriel, ce re-souvenir, pour l'exprimer dans une description de l'action re-vécue : "la madeleine" visible rappelle une "madeleine" interne. Elle la rappelle d'un espace mémoriel, interne, intime que Vermersch appelle "privé". Il s'agit de la rendre perceptible : c'est-à-dire visualisée, tangible dans sa kinesthésie, et audible dans sa description.

Le chercheur accompagne l'émergence, puis la formulation de cette "pensée privée". La "verbalisation descriptive" exprime une "expérience singulière d'un sujet déterminé" (Vermersch, 2001, p. 14). Elle s'attache à une situation spécifique et spécifiée dans sa mise en mots. Les formulations, comme "chaque fois que je fais", "en général", "la plupart du temps", font entendre que l'interviewé parle "en général" d'une classe de situations plutôt que d'une situation repérée dans le temps et l'espace. En position de parole "incarnée", "le sujet" parle de la situation passée

en tant que situation singulière, [...] et reste relié au caractère concret du vécu." (Vermersch, 2004, p. 57).

La mise en mots en position de parole "incarnée" correspond "au moment où la situation passée" et re-vécue" est plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocuteur". "Le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne [...] qu'à la relation avec" l'accompagnant. (Vermersch, 2004, p. 57). Tourné vers son espace "privé", il se décentre de l'espace public. La mise en mots se distingue d'un discours construit et bien ordonné. Elle laisse paraître des blancs, des reformulations qui ne font pas nécessairement l'économie des répétitions. Le point de vue de celui qui explicite son action est exprimé en première personne et au présent. Ce point de vue en première personne est non seulement lié à l'expression d'un point de vue "privé", mais aussi à l'implication maximale d'un sujet dans ce qu'il évoque, formule, et met en mots. Nous avons observé à quel moment ce point de vue en première personne s'accompagne des indicateurs non verbaux (regards, ralentissement de la voix, gestes) pour circonscrire une description de l'action dans sa dimension "pré-réflechie". Il nous importe de pouvoir différencier au moins deux types d'informations :

1) une description du "pré-refléchi" de l'action, qui vise la dimension procédurale de l'action, par le guidage de l'entretien d'aide à l'explicitation,
2) un discours rapporté sur l'action, qui inclut la dimension déclarative (savoirs, consignes...), intentionnelle, ou encore évaluative sur l'action.

Le discours rapporté sur l'action est constitué à l'attention de l'interlocuteur. A la différence de la mise en mots d'une pensée "privée", le discours tenu sur l'action est plutôt tourné vers l'espace public. Il rend compte d'un point de vue en troisième personne ou, d'un point de vue qui prend de la distance par rapport à la situation passée.

Vermersch parle de conscientisation du "pré-réfléchi" de l'action. Il distingue, à ce propos, la conscience que nous avons de nos actions et le fait d'être conscient de cette conscience. L'entretien d'aide à l'explicitation vise le fait d'être conscient de la conscience que nous avons de nos actions. Il s'agit non seulement de ce que nous savons faire, mais aussi d'être en mesure de savoir nommer ce que nous savons faire. "Passer de l'implicite de son propre vécu à son explicitation" (Vermersch, 2001, p. 10) constitue un moyen pour recueillir de l'information du point de vue du sujet percevant sous la forme d'une description phénoménologique. La prise en compte de la "pensée privée" est un moyen de recueillir plus particulièrement de l'information sur la "simulation de l'action" : c'est-à-dire sur la pré-vision du tracé, ou la constitution dans un espace interne d'un tracé virtuel (ou présent pour le sujet percevant dans sa virtualité).

Le cours du processus d'explicitation n'est donc pas linéaire ; la description de l'action est morcelée. La mise en mots laisse paraître des blancs, des reformulations… Elle nécessite une re-constitution de la part du chercheur. C'est donc à un re-montage (Didi-Hubermann, 2003; Godard, 2006) auquel nous avons procédé. Nous souhaitons retracer le vécu de l'expérience en redonnant figure à l'action vécue du point de vue du sujet comme dans une démarche archéologique où les objets sont reconstitués à partir de fragments. Une poterie, par exemple, peut avoir des trous ici ou là mais le remontage nous fait comprendre comment elle pouvait être à l'origine. Cette reconstitution a donné lieu à un texte descriptif de l'action revécue.

V.2. A LA MARGE DU PROCESSUS D'EXPLICITATION : UNE RECONSTITUTION DE L'ELABORATION DE L'EXPERIENCE *(EMERGENCE DES CATEGORIES D'ANALYSES)*

Entrées et sorties du processus d'explicitation peuvent faire place à un processus d'explication en relation avec une autre posture de parole que Vermersch nomme "formelle" ou que Blandin nomme "spontanée". A ce moment, la personne interviewée a un regard à nouveau en contact avec celui de son interlocuteur. Ce qui est dit est davantage formulé à l'adresse de cet interlocuteur. Le point de vue de ce qui est dit se modifie et s'exprime en troisième personne ou en deuxième personne. Nous sommes partie d'une description de l'action dans sa dimension procédurale, que nous avons considérée comme des fragments de vécus. Il s'agit maintenant de donner figure aux espaces vides marqués par l'absence de fragments. Prendre en compte l'implicite et tenter de le déplier devient à ce moment une nécessité. D'autant que le sujet peut parler de lui-même en deuxième ou en troisième personne mais avec un autre "masque" (Ducrot, 1984/2008) que celui de l'expression en première personne. Point de vue en première personne et expression en première personne ne sont pas interchangeables.

Nous nous sommes appuyée sur des notions comme celle de "polyphonie" et celle point de vue "non-dit" pour approcher d'autre "masque" (Ducrot, 1984/2008) du sujet et d'autre point de vue sur le sujet que le point de vue "égologique". Ce qui advient à soi-même, comme une étrangeté, s'exprime à la troisième personne : "il y a", "il pleut" (Romano, 2003).

V.2.1 L'EXPRESSION EN TROISIEME PERSONNE

La recherche du point de vue en première personne est, pour Vermersch, en relation avec un contenu descriptif que formule la personne interviewée. Dans le cadre de l'analyse du discours,

Charaudeau et Maingueneau soulignent aussi que "du caractère indissociable d'un contenu descriptif et d'une position énonciative orientant argumentativement tout énoncé découle le fait qu'une procédure descriptive est inséparable de l'expression d'un point de vue, d'une visée du discours" (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 167).

L'expression d'un point de vue concerne donc tout d'abord, la position énonciative du sujet parlant. Il s'agit du cas où celui qui parle de lui-même en première personne, en disant "je" ou "nous". Cependant, le sujet parlant ne dit pas toujours "je" pour parler de lui-même. C'est cet "allant de soi" que Ducrot remet en question, et plus particulièrement celui qui consiste à amalgamer "cet être désigné par "je"" et "celui qui produit l'énoncé" (Ducrot, 1984/2008, p. 190). Citons "les emplois où "je" désigne le "co-énonciateur" dans des emplois que Charaudeau et Maingueneau nomment "polémiques", comme "de quoi je me mêle ?", ou "hypocoristiques", comme "j'ai de beaux jeux, je suis mignon" (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 226). Celui qui parle peut également parler de lui-même en troisième personne, et adopter ainsi un point de vue en troisième personne.

La troisième personne est désignée par Wilmet (2003, p. 293) comme une personne "absente délocutoire" à contrario de la première personne désignée comme une personne "présente locutive". Au sens strict d'ab-sence (être à distance), la troisième personne introduit une notion de mise à distance avec ce qui est dit. Wilmet précise ensuite que "les grammairiens identifient la première personne avec la "personne qui parle", la deuxième avec "la personne à qui on parle", et la troisième avec la "personne de qui l'on parle"" (Wilmet, 2003, p. 293). Cependant, la troisième personne peut être une première personne, qui "parle elle-même d'elle-même". Ainsi objectivée, elle se donne à entendre et à voir en tant qu'objet du discours pour elle-même et pour autrui. C'est le cas de ce que Wilmet (2003) nomme l' "omnipersonnel on".

Lorsque le sujet parlant parle en tant que "on", il parle de lui-même, et de lui-même en relation avec autrui. Par son indéfinition même, le pronom "on" gomme les contours d'un sujet individualisé et singularisé : "on se montre comme je, tu, nous, vous", et "on" signifie à loisir "tout le monde", "n'importe qui", "chacun", "quelqu'un"" (Wilmet, 2003, p. 291). Le sujet parlant se fait entendre dans son indissociabilité d'autrui. Il existe alors au sein d'un groupe : le groupe en formation, le groupe professionnel des enseignants, le groupe des citoyens français, etc. Par l'usage de l'"omnipersonnel on", le sujet peut faire entendre une existence au sein de plusieurs groupes à la fois. Le pronom est dit "omnipersonnel", tout d'abord par rapport à cette indifférenciation qui offre la possibilité de changer de place avec autrui (tu, vous à travers nous), et ensuite, par rapport à une définition de soi-même en relation avec un ou plusieurs groupes sociaux. Il exprime potentiellement une pluralité de points de vue, qui n'est ni précisée ni identifiée

vraiment par celui qui parle. Pour Ducrot, la présence de "on" fait entendre une voix collective, dans laquelle énonciateur et locuteur résonnent : l'énonciateur est "assimilé à un certain "on", à une voix collective, à, l'intérieur de laquelle le locuteur est lui-même rangé" (Ducrot, 1984/2008, p. 231).

Le point de vue en troisième personne est complexe et ses replis s'ouvrent sur plusieurs points de vue, qui peuvent être présents dans ce qui est dit par l'usage de pronoms différents. Wilmet (2003) distingue deux grandes catégories de pronoms: les pronoms essentiels (e.) et les pronoms accidentels (a.). Dans la première catégorie, il regroupe à la fois :

1) les pronoms e. personnels (je, tu, il...)
2) les pronoms e. indéfinis: "omnipersonnel on", "positif-négatif" (comme rien/personne) et locatif (comme en/y),

Dans la seconde catégorie, nous avons relevé : `

1) les pronoms a. quantifiants, avec :
   - stricts comme "chacun/tout/ quelqu'un",
   - numéraux (un, deux, trois,...)
2) les pronoms a. caractérisants, avec les sous catégories :
   - stricts direct (un bleu), et indirect (un qui),
   - personnels (mien, tien, sien,...),
   - numéraux (le premier, le numéro un, la page une,...).
3) les pronoms a. quantifiants-caractérisants, avec les sous-catégories :
   - stricts (comme "certains/ autres/ tel , quelque chose"),
   - personnels (le mien, le tien, ...),
   - déictiques (ceux/ celui, celle/celles, ce/cela/ça).

Cette catégorisation permet de constituer un ensemble de repères, pour nous situer au sein de la distanciation (entre celui qui parle et ce qui est dit).

Les pronoms personnels, comme "je, tu, il...", représentent une personne ou un objet identifié. Les pronoms indéfinis, omnipersonnel et positif/négatif, se réfèrent à autrui en tant que groupe constitué, identifié dans ce qui est dit. Les pronoms accidentels quantifiants stricts et quantifiants-caractérisants stricts se réfèrent à autrui, en tant qu'individu dans un groupe donné. Autrui se différencie davantage du sujet parlant quand il dit "certains" que lorsqu'il dit "chacun". La distance est alors plus importante entre le sujet parlant et ce qui est dit, et le degré de prise en charge de ce qui est dit décroît. Il décroît encore lorsque celui qui parle désigne sans nommer ce dont il parle, avec l'usage des pronoms "traditionnellement nommés 'démonstratifs' " (Wilmet, 2003, p. 278). La présence de pronoms que Wilmet nomme quantifiants-caractérisants déictiques indique alors une absence de prise en charge de ce qui est dit par le sujet parlant.

Nous avons pu relever un nombre important de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques. Leur importance est liée, pour une part, à la situation d'entretien oral. Dans le cadre d'un discours rapporté à l'oral, Wilmet remarque que "le français familier érige "ça" en concurrent de "il" : ça pleut/tonne/caille/mouille...avec un effet d'intensification : "oui, ça pleuvait, oui, ça pleuvait, comme à Ostende..." (Caussimon, cité par Wilmet, 2003, p. 504). Le pronom devient alors un indice de topicalisation impersonnelle. Par ailleurs, les énoncés comme "la rose, c'est une belle fleur" ou "c'est une belle fleur, la rose" permet par cette apposition nominale (Wilmet, 2003, p. 564) de souligner, d'attirer l'attention sur un point particulier de ce qui est dit. Enfin, Charaudeau et Maingueneau parlent de focalisation identificatrice, en linguistique, lorsque nous sommes en présence d'énoncés comme "c'est Pierre qui est venu". La focalisation est, pour eux, "une opération qui met en valeur un constituant de la phrase ou focus". "Cela peut se faire par des moyens phonétiques ou syntaxiques : en particulier (…) une extraction par c'est...que." (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 265). L'ensemble de ces processus permettent d'intensifier, d'insister ou de focaliser l'attention du sujet parlant comme celui de son interlocuteur sur ce que désigne le sujet parlant. Dans notre matériau, nous avons relevé de nombreux recours aux pronoms ce/ça ou c' (c'est/c'était) pour désigner sans pour autant nommer. La question qui nous est renvoyée ici, est celle de "la référence déictique" qui, suivant Charaudeau et Maingueneau, se caractérise par le fait que "son référent ne peut être déterminé que par rapport à l'identité ou la situation des interlocuteurs au moment où ils parlent" (Ducrot et Schaeffer, cités par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 158).

"Ça" peut donc être l'indice d'une "topicalisation impersonnelle" (Wilmet, 2003, p. 504) comme dans "ça fait longtemps", que nous pouvons reformuler par "il y a longtemps". Notons au passage que le pronom, qui est dit traditionnellement, "impersonnel" ("il") correspond à une modalité de la phrase, que Wilmet nomme "topicalisation impersonnelle". Dans ce cas, la modalité "impersonnelle" marque une étrangeté radicale entre le sujet parlant et ce qui est dit. La localisation dans l'espace et le temps de ce qui est dit n'est pas explicite, elle n'est pas spécifiée. Cette relation d'étrangeté radicale est soulignée par la définition du "pronom impersonnel" : "une forme vide qui n'a pas de signification en elle-même et ne renvoie à rien" (Hilty, 1959 *in* Wilmet, 2003, p. 292).

Nous distinguons les topicalisations impersonnelles, comme "il/ça pleut" et les focalisations comme "il y a une bouteille sur la table"/ "c'est une bouteille qui est sur la table". Le second usage vise à faire focaliser sur un point particulier, alors que le premier fait entendre l'absence de prise sur l'événement. C'est justement cette marque de l'événement dans ce qui est dit, qui nous intéresse plus particulièrement.

Nous nous sommes appuyée sur les catégories construites par Wilmet (2003) pour construire des indices qui puissent rendre compte du degré de prise en charge par le sujet parlant de ce qui est dit (et de lui-même). Nous avons construit le tableau suivant pour rendre visible une gradation dans ce qui est dit de la distanciation et de l'étrangeté par rapport à soi-même.

Nous n'avons retenu dans ce tableau que les pronoms présents dans les retranscriptions des entretiens.

pronoms essentiels			pronoms accidentels			topicalisation il impersonnelle	
personnels	indéfinis		quantifiants	quantifiants-caractérisants		avec ind. "locatif"	
	omnipersonnel	positif/négatif	stricts	stricts	Déictiques	"il y a"	"il"
	on	rien/personne	chacun/ tout/ qqn	certains/ autres qqn/qqch	ce/cela/ça		
Gradian de distance et d'étrangeté / à soi-même							
1->	2->	3->	4->	5->	6->	7->	8->
	marque du rapport à autrui, en tant que groupe		marque du rapport à autrui, en tant qu'individu dans un groupe		marque de la différence par rapport à l'autre, l'autre en tant qu'étranger à soi-même		
Apparaît dans ce qui est dit est comme :							
Spécifié et situé	indéfini				Indéfinissable		

Figure 2 : Mise en évidence du gradian de distance et d'étrangeté, en fonction des pronoms

L'ensemble des pronoms présents dans le texte des entretiens retranscrits constitue un registre "polyphonique" dans lequel celui qui parle adopte un point de vue particulier, allant de ce qui est dit, spécifié et situé (colonne 1) à indéfini (col. 2 à 5) et indéfinissable (col. 8) par le sujet parlant lui-même. Celui qui parle peut se faire entendre suivant plusieurs voix, comme nous l'avons vu avec l'omnipersonnel "on". Ce choix est un élément qui indique où se situe le sujet parlant par rapport à ce qui est dit et par rapport à lui-même. Autrement dit ce positionnement est un élément constitutif de la perception du sujet, en tant que sujet parlant. Il participe à comprendre comment le sujet, en tant que sujet parlant, se positionne, se définit, et perçoit l'objet de son discours.

Cette perception peut être confirmée ou modulée par l'examen des verbes qui accompagnent ces pronoms. Wilmet (2003) classe les verbes en types différents, en fonction de ce qu'ils expriment. Il les nomme verbes de "volonté", "sentiment", "opinion", "perception", "intention", déduction", "décision".

Enfin, il distingue les "coverbes" (appelés aussi "auxiliaires de mode"), qui "interviennent dans la modalité des énoncés", comme la "topicalisation impersonnelle" : devoir, pouvoir, savoir,

falloir, vouloir, faire, laisser. Les coverbes sont présents dans ce qui est dit, lorsqu'il y a distanciation.

Les processus linguistiques de distanciation sont présents dans le texte des entretiens quand celui qui parle explique. Leur présence indique un éloignement de la description d'une situation précise, située dans le temps et l'espace. Ils constituent des marqueurs du passage de l'explication à l'explicitation, ou inversement.

Ces moments précis du texte sont des moments charnières dans le processus d'explicitation. Nous comprenons le mot texte, au sens de "tout discours fixé par l'écriture" (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 570). Ces moments charnières constituent l'indice de ce qui est au centre du phénomène à expliciter, du point de vue en première personne.

V.2.2 L'EXPRESSION EN DEUXIEME PERSONNE

L'introduction du point de vue en deuxième personne fait émerger la présence de l'autre dans ce qui est dit. Il marque la différence et la tension entre celui qui parle et celui à qui est adressé ce qui est dit. Wilmet précise ensuite que "les grammairiens identifient la première personne avec la "personne qui parle", la deuxième avec " la personne à qui on parle", et la troisième avec la "personne de qui l'on parle". En réalité, la première personne et la deuxième sont l'une et l'autre "des personnes de qui on parle", mais la première parle d'elle-même et la deuxième est celle "à qui on parle"" (Wilmet, 2003, p. 293). Cependant, la deuxième personne peut devenir également "celle de qui on parle" dans le cas d'un discours adressé à soi-même. Au sens littéral, elle con-voque l'autre, celui à qui est adressé ce qui est dit, à vivre la situation comme s'il était à la place du sujet parlant. Ce faisant, le sujet parlant revit en son for intérieur la situation et fait vivre une expérience similaire à son interlocuteur. La mise en tension est alors double : celui qui parle s'adressant à la fois à lui-même, revivant intérieurement l'expérience, et à son interlocuteur, qu'il accompagne à vivre une expérience similaire à la sienne propre. L'expérience propre à chacun et pourtant commune par ce qui est dit se dessine dans cet espace entre con-vocation et in-vocation. L'expérience est vécue de part et d'autre comme similaire en simulation interne.

Tension et distance, l'expression en deuxième et troisième personne fait entendre, par ce qui est dit, ce qui n'est pas formulable. Le "masque" de l'expression en deuxième ou troisième personne constitue un détour (ou un recours ?) pour exprimer ce qui est imperceptible. Elle pro-voque, con-voque, in-voque chez l'interlocuteur une résonance à son vécu. Il ne s'agit plus d'é-voquer et de mettre en mots un vécu propre, mais de susciter chez l'autre une série de perceptions, un scénario interne (Berthoz 2003) en relation avec la situation re-présentée dans ce

qui est dit. La question est de comprendre à travers cette re-présentation cette "mise en scène" (Ducrot, 1984/2008) à quoi renvoie cette imperceptibilité de l'expérience dans le vécu du sujet.

V.2.3 SUJET PARLANT ET "POLYPHONIE"

A la différence de l'exemple d'une poterie, notre matériau n'est pas constitué de fragments de terre cuite ou crue, mais de fragments de discours, autrement désignés comme énoncés dans la linguistique pragmatique de Ducrot. Dans le sillage d'Austin, il se revendique d'une pragmatique "sémantique (ou linguistique)", dont l'objet est "de rendre compte de ce qui, selon l'énoncé, est fait par la parole" (Ducrot, 1984/2008, p. 174), elle-même considérée en tant qu'un acte. Comprendre les fragments de discours au sein d'une théorie de l'action, concourt à comprendre les actes de paroles dans leur phénoménologie même. Ducrot parle d'ailleurs du "phénomène de l'ironie" ou du "phénomène de la négation". Sa méthode d'analyse procède par distinction successive, et vise à élucider présupposés et sous-entendus impliqués dans les actes de parole.

Ducrot distingue énoncé et phrase. D'une part, l'énoncé est "considéré comme la manifestation particulière, comme l'occurrence hic et nunc d'une phrase" (Ducrot, 1984/2008, p. 174). D'autre part, la phrase est considérée "comme une construction du linguiste permettant de rendre compte des énoncés" (Ducrot, 1984/2008, p. 177). Il distingue la phrase comme construction théorique et l'énoncé comme observable. Suivant les catégories Saussuriennes, le premier relève de la parole, du langage et la seconde de la langue.

Corrélativement à cette distinction, il différencie signification et sens : il parle respectivement de "signification" pour "caractériser sémantiquement une phrase" et de "sens" pour "l'énoncé". Le "sens d'un énoncé" pour Ducrot, "c'est une description de son énonciation" (Ducrot, 2008, p. 193).

De quoi s'agit-il ou quelle(s) différence(s) existe-il entre dire "Ce que Pierre est intelligent !"(*) et "Pierre est intelligent."(**) ? Ducrot distingue le thème (le fait que P. est intelligent) du propos tenu sur ce thème. L'acte de parole implique une décision du sujet parlant. Le sujet parlant en "prenant la parole" prend position. Décider, c'est faire un choix au sein de plusieurs possibilités d'action, suivant Berthoz. Cette décision dans l'acte de parole concerne "le choix du thème" (Ducrot, 1984/2008, p. 186). En s'exclamant (*) ou en affirmant (**), le sujet parlant fait entendre un positionnement différent sur le thème (le fait que P. est intelligent). Le "thème" est ainsi donné à entendre et à voir. L'acte de parole devient un acte public. Par les choix qu'il opère, le sujet constitue une mise en scène d'un acte public de parole. Pour Ducrot, le sujet parlant "représente la propre énonciation qu'il est en train d'accomplir" (Ducrot, 1984/2008, p. 187). C'est dans ce processus de représentation qu'il peut (se) faire entendre (à) plusieurs voix, comme une "mascarade", au sens strict de la scène où "l'auteur y prend une série de masques

différents" (Ducrot, 1984/2008, p. 171). Ce sont ces personnages différents, ces "images de l'énonciation", qui sont véhiculés "à travers l' "énoncé", qu'il s'agit de décrire.

La notion de "polyphonie " est ainsi introduite dans les études linguistiques, faisant suite aux travaux de Bakhtine. Elle interroge l'"unicité du sujet parlant" (Ducrot, 1984/2008, p. 171). Charaudeau et Maingueneau parlent de "scission du sujet parlant" à propos de la théorie polyphonique de Ducrot : "L'originalité de son approche réside dans la scission du sujet parlant au niveau de l'énoncé même." (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 244). Ducrot remet en question la théorie "un énoncé-un sujet", qui permet d'employer l'expression "le sujet", en présupposant comme évidence qu'il y a un être unique auteur de l'énoncé et responsable de ce qui est dit dans l'énoncé" (Ducrot, 1984/2008, p. 189). Arrivé, Gadet et Galmiche parlent d'une hétérogénéité du discours par la présence de "l'autre dans le discours" (2003, p. 257).

Ducrot distingue "deux types de personnages" : les "énonciateurs" et les "locuteurs" qui sont tous deux des "êtres de discours", à la différence du sujet parlant, qui est un "être empirique". Charaudeau et Maingueneau résument cette distinction : "Le locuteur est celui qui, selon l'énoncé, est responsable de l'énonciation. Il laisse des traces dans son énoncé comme par exemple les pronoms en première personne. Le locuteur est à même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent différents points de vue" (Charaudeau, 2002, p. 445) comme par exemple, dans le discours rapporté en style direct. Le problème, suivant Ducrot, est de faire percevoir, "dans une énonciation attribuée à un locuteur, une énonciation attribuée à un autre locuteur" (Ducrot, 1984/2008, p. 196). L'analyse polyphonique des énoncés peut donc contribuer à extraire le point de vue singulier de celui qui parle, mais elle fait entendre et comprendre que le sujet parlant s'exprime à plusieurs voix.

La distance prise par le sujet parlant par rapport à ce qui est dit contribue à faire entendre ce qui est dit d'un certain point de vue. On ne perçoit pas de la même façon un objet lorsqu'il est situé à 10 cm, 1 m, ou à quelques kilomètres. Le point de vue est un positionnement spatial. Ce positionnement dans l'espace de ce qui est dit confère une mise en perspective spécifique, voire singulière, sur ce qui est dit. De même, la perception varie si nous sommes situés d'un côté ou de l'autre de l'objet, au-dessus ou en dessous, dans l'objet en question, etc. Dans le cadre d'une théorie "polyphonique", "le locuteur fait de son énonciation une sorte de représentation, où la parole est donnée à différents personnages, les énonciateurs" (Ducrot, 1984/2008, p. 231). Cette mise en scène spatialise indirectement la parole. En changeant de personnages, le locuteur change de point de vue sur la "scène" de ce qui est dit. Nous pensons que la distanciation par rapport à ce qui est dit ne relève pas seulement d'une plus ou moins grande distance par rapport à ce qui est dit, jusqu'à une absence de prise en charge de ce qui est dit ; mais elle relève

également du déplacement effectué dans l'espace discursif. Il exprime une virtualité de l'acte de parole, en tant que virtuel désigne à la fois les possibilités d'action, l'action en simulation (offre d'un espace de simulation de l'action au sens de Berthoz), l'impalpable de l'action comme l'implicite du discours. Mises à distance et changements de point de vue concourent à construire une mise en perspective singulière et un sens à ce qui est dit. Elles participent à faire entendre dans ce qui est dit une mise en perspective de soi-même.

V.2.4 POINTS DE VUE "NON-DITS" OU "VIRTUEL" : PRESUPPOSE ET SOUS-ENTENDU

Dans l'exemple d'énoncé déclaratif négatif "Pierre n'est pas gentil", Ducrot distingue, tout d'abord deux points de vue, pdv1 et pdv2, qui ne peuvent être imputés à un même auteur :

1) pdv1, assertion positive relative à la gentillesse de Pierre,
2) pdv2, refus.

Il distingue alors, locuteur et énonciateur : "le locuteur qui prend la responsabilité de l'énoncé "P. est gentil" met aussi en scène un énonciateur E1, qui soutient que P. est gentil et un autre, E2, auquel le locuteur s'assimile d'habitude, qui s'oppose à E1." (Ducrot, 2008, p. 215). L'existence de ces deux points de vue "est marquée dans les matériaux linguistiques par la présence de la négation "ne ...pas". Charaudeau et Maingueneau soulignent également que la "structure polyphonique" se comprend au niveau de la langue ou de la phrase. Mettre à jour le point de vue "non-dit" impliqué dans ce double point de vue passe ainsi par l'examen d'autres énoncés. Charaudeau et Maingueneau parlent "d'examen des cotextes", pour désigner l'examen de l'environnement verbal par distinction du contexte qui implique également l'ensemble des éléments non-linguistiques de la situation de communication. L'énoncé négatif fait entendre en effet, que deux points de vue contradictoires sont en jeu, mais "il n'exprime rien quant à la source du point de vue positif. On ne peut pas déduire du seul énoncé qui est responsable du premier point de vue" (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 445). Faire ainsi émerger de l'examen des "cotextes" les différents points de vue des différents énonciateurs constitue une autre proposition d'ex-pli-citation. Charaudeau et Maingueneau parlent à ce propos de "création de configuration polyphonique", qui donne à voir (ou à entendre) une compréhension de ce qui est dit "pris dans sa globalité" (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 447).

Cependant certains énoncés comme "Pierre a cessé d'être gentil" impliquent également un double point de vue. Bien que ne possédant pas les marques linguistiques de la négation, comme "ne ...pas", cet énoncé présuppose que "auparavant (ou autrefois), Pierre était gentil". Ce présupposé accompagne l'assertion, concernant le posé "Pierre n'est pas gentil maintenant". L'analyse polyphonique met à plat la temporisation du discours.

L'analyse polyphonique peut être utilisée pour les "phénomènes de présuppositions", de "négations", mais aussi pour les discours rapportés, ou encore les modalités, que nous avons évoqués à travers les topicalisations impersonnelles comme l'énoncé "il fallait faire une trace..". Ce dernier énoncé implique non seulement le locuteur (la personne interviewée) mais aussi la mise en représentation du formateur, qui a donné la consigne de l'activité de formation, et qui est un représentant de l'institut de formation. L'institut de formation est donc une représentation distanciée, au second degré pourrait-on dire. Cette mise en abîme des représentations implique une mise en abîme de plusieurs points de vue, qui crée un positionnement très distancié du sujet parlant par rapport à ce qui est dit. Cette distanciation fait résonner la présence de la forme "impersonnelle" de ce qui est dit, et le positionnement du sujet parlant avec ce qu'il dit. Ce processus mise à distance donne à entendre une spatialisation de ce qui est dit.

La mise en scène de ce qui est dit par le sujet parlant fait donc entendre une "configuration polyphonique", c'est-à-dire une mise en relation et un positionnement spatio-temporel des différents énonciateurs impliqués dans ce qui est dit. L'analyse polyphonique constitue une mise à plat et une formulation de cette mise en scène discursive. Autrement énoncé, expliciter les "configurations polyphoniques" précise ce qui est dit. Elles contribuent, dans tous les cas, à préciser le "hors champ" du processus d'explication exprimé dans (par) le texte des entretiens.

V.3 DESCRIPTION PHENOMENOLOGIQUE ET DEFINITION D'INVARIANTS

Nous nous sommes appuyée sur ce qui est entendu dans le contenu des énoncés et sur ce qui est entendu à travers ces énoncés, dans la "structure polyphonique" des énoncés. Le recoupement ou l'articulation des données entre contenu et structure polyphonique vise à formuler le plus précisément possible ce qui est dit. C'est sur cette formulation la plus précise possible que nous nous appuyons pour reconstituer une description de l'action vécue du point de vue du sujet (y compris quand ce point de vue est complexe, non monolithique).

L'objet de cette articulation est d'observer comment le positionnement du sujet parlant, donné à travers la "configuration polyphonique", change le sens et constitue une offre de signification différente (ou non) à ce qui est dit dans le texte. Il s'agit de définir les écarts entre ce qui est dit par le texte et ce qui est entendu et compris par l'auditeur. Autrement dit de discerner l'intentionnalité d'action dans les actes de parole.

L'enjeu d'une description phénoménologique d'après Creswell, est de produire une compréhension "profonde du phénomène vécu en tant qu'expérience de plusieurs individus" (Creswell, 2007, p. 61).

La description dans le cadre de l'entretien d'aide à l'explicitation tient compte d'une mise en mots du point de vue du sujet percevant, qui est également le sujet parlant. Elle consiste en un texte descriptif de l'action vécue, en tant qu'expérience.

Les "configurations polyphoniques" précisent le positionnement du sujet parlant par rapport à ce qui est dit. La mise à plat des "configurations polyphoniques" constitue une offre de spatialisation de ce qui est dit. Elles construisent une structure dans le "non-dit", qui se fait entendre implicitement dans ce qui est dit. Notre objectif est de mettre à plat cette structure dans le "non-dit", puis de confronter structure du "non-dit" et contenu de ce qui est dit.

L'articulation entre les différents espaces de l'énonciation décrit une cartographie allant d'un espace "privé" et pré-réfléchi de l'action à un espace public, commun avec autrui. Cette "cartographie" rend compte de la singularité du point du vue de chacun sur ce qui est dit. Le positionnement du sujet parlant dans son énonciation nous informe sur la manière dont il a vécu la situation de formation. Dans ce qui est dit, il constitue des offres de perceptions dont l'auditeur (lors des entretiens, par exemple) peut s'emparer pour comprendre implicitement le point de vue de celui qui parle. Nous pensons que cette "cartographie" rend compte de la manière dont le sujet a vécu son tracé, considéré comme un acte.

Suivant Ducrot (1984/2008), la structure "polyphonique" rend compte de la constitution du "sens" par le sujet parlant de ce qu'il dit. Ce "sens" émerge entre les mots dans des images auditives (à l'oral), visuelles. La cartographie des espaces de l'énonciation constitue une mise en visibilité de cette constitution du "sens" par le sujet parlant de ce qui est dit. Elle devient un objet visible, que l'on peut décrire. Elle n'appartient plus à une perception diffuse ou subtile, qui se percevait indirectement et implicitement.

La "profondeur" de la description énoncée par Creswell, tient pour nous, autant de :

1) la précision de la description du point de vue du sujet, qui rend compte du pré-réfléchi de l'action, que de,
2) la définition des points de vue "non-dit" du sujet parlant sur ce qui est dit, qui rendent compte eux aussi d'un positionnement subtil et propre à celui qui parle (cartographie des espaces discursifs propres au sujet parlant.). Elle concerne, dans les deux cas, ce qui émerge en propre du sujet.

Nous proposons une description reconstitutive de la situation vécue du point de vue du sujet, en confrontant ces deux types de données. Cette description s'attache comme le souligne Creswell (2007), à donner une compréhension de :

1) ce que chacun a vécu,
2) comment chacun a vécu, la constitution de son tracé considéré en tant qu'acte.

Cette description reconstitutive vise à disposer d'un déroulé le plus précis possible de l'action telle que l'a perçue chaque participant. A l'image du vase reconstitué en archéologie, elle est une proposition de reconstitution de l'action telle qu'elle a pu être vécue par chacun des participants. Elle se donne comme une offre de compréhension.

V.4 IDENTIFICATION DES INVARIANTS

A partir de l'ensemble des descriptions reconstitutives concernant chaque participant à la recherche, nous avons réalisé une analyse transversale. Elle a pour but d'extraire les invariants, et passe par :

- la mise en commun des descriptions à l'échelle individuelle
- la comparaison de ces descriptions.

Dans les méthodologies proposées par Creswell, Moustakas, ou encore Mucchielli, il s'agit de dégager à ce stade de l'analyse, une "structure" (Mucchielli, 1983, 2010) du "phénomène" vécu ou les particularités qui structurent ce "phénomène" ("the meaning and the essence of the phenomenon" chez Moustakas, 1994, et Creswell, 2007). Pour Mucchielli (1983, p. 62), il s'agit de formuler "la constante formelle rendant compte [...] des différents éléments du corpus repérés comme analogiques". Pour Moustakas (1994) et Creswell (2007), il s'agit de relever des "thèmes" communs à partir d'unités de signification ("meaning units") qui sont listées et regroupées en "thèmes". Les "thèmes" ne sont pas explicitement donnés ou formulés dans ce qui est dit, mais ils doivent être dégagés de la signification des énoncés comme constituants propres (ou structurant) ce qui a été vécu. Cette "structure" fait à son tour l'objet d'une description ultime qui rend compte d'une compréhension du phénomène, au sens strict de prendre "avec" l'ensemble des descriptions singulières à chaque sujet.

En ce qui nous concerne, le repérage des récurrences s'est effectué en dégageant les énoncés "signifiants" (Creswell, 2007) représentatifs des points communs de la façon dont chacun a perçu la constitution de son tracé, toujours entendu en tant qu'acte. Les énoncés "signifiants" peuvent être spécifiques à chaque personne interviewée dans leur formulation. Ils sont à la fois spécifiques à chacun et représentatifs de la perception qu'a ce sujet de l'action vécue. Ces invariants relatifs à la perception de l'action vécue constituent non pas une typologie, mais une mise en figure(s) de la perception commune aux(ou à) différents sujets.

VI
CONDUITE DE LA RECHERCHE

VI.1 LE "SUJET" DE LA RECHERCHE

Avant de nous engager dans la présentation de la recherche telle qu'elle a été conduite, notons que notre expérience en tant que plasticienne, n'est pas étrangère à cette façon de comprendre le "geste décisif" (Cheng, 1991/2002) et d'appréhender la perception. En guise de préambule, nous souhaiterions revenir sur une expérience qui a eu des incidences sur notre approche de la recherche.

Retour sur une expérience vécue en situation de production plastique et revécue en situation d'explicitation : (Petite *épochè*)

En relation avec ce contexte de production plastique et dans le cadre de la formation à l'entretien d'aide à l'explicitation (EdE), j'ai été amenée à tenir le rôle de celle qui explicite. Il s'agissait de rendre compte d'une tâche réussie de notre point de vue. J'avais souhaité revenir sur la réalisation d'un tracé calligraphique que j'avais trouvé particulièrement réussi et ce, dans un temps très court. Pour ce tracé spécifique, j'avais gardé en mémoire la sensation corporelle de "savoir que j'allais réussir" : le tracé était "prêt" et il fallait le réaliser dans l'instant sous peine de le "perdre".

Durant l'entretien, j'ai énoncé les circonstances contraignantes de la situation. Depuis plusieurs jours je m'exerçais sur une même calligraphie. La répétition de l'exercice commençait à engendrer une sensation de saturation, et je décidai ce jour-là, de me détourner de cette activité et ne plus "toucher" au dessin en cours. Je suis revenue au dessin, non "en vrai" avec encre et pinceau, mais simplement en simulant le geste, fortuitement, à l'occasion d'une autre activité. A ce moment, cette simulation m'est apparue comme le "geste juste", celui qu'il fallait faire. Je pouvais donc passer à la réalisation du tracé. La sensation était plus présente : je devais passer à l'acte si je ne voulais pas "perdre" mon tracé.

Mais, je ne disposais que de quelques minutes. Il me fallait préparer le matériel plus rapidement que d'habitude, garder le tracé présent, tout en prêtant une oreille aux bruits extérieurs.

La sensation que "je tenais" le tracé "juste", était une sensation corporelle, qui venait plus particulièrement d'une zone située entre le plexus et le ventre. Durant le processus d'explicitation de cette situation vécue, je me suis revue en train de me positionner devant ma feuille, de telle manière à ce que la feuille soit à plat sur la table et moi debout devant la table et la feuille. J'ai visualisé l'image de la calligraphie à venir (celle que j'allais faire et que je souhaitais réaliser). Un point singulier avait retenu mon attention : cette image virtuelle je la visualisais clairement au niveau du ventre, puis je la visualisais se projetant sur la feuille placée devant moi. C'est à ce moment où j'ai réalisé la calligraphie souhaitée avec encre et pinceau.

Quand j'ai levé le pinceau, le tracé à la surface du papier "me convenait", ou plus exactement il correspondait à celui que j'avais visualisé.

Cette perception viscérale, je l'avais gardée en mémoire, sous forme de sensation diffuse, elle s'était précisée, en s'accompagnant d'une image visualisée du tracé à venir. Dans la pratique graphique, cette perception corporelle a constitué un indicateur de la préexistence du tracé souhaité, sur lequel m'appuyer pour prendre la décision de réaliser ce tracé. L'impression d' "urgence à faire" est devenue un indicateur de décision.

Au moment d'aborder cette recherche, elle a participé à construire l'hypothèse de la présence du tracé avant qu'il n'existe sur le papier, avant même de nous tourner vers la lecture de Berthoz, et de sa conception de la perception comme "action simulée".

Nous pensons, que cette expérience a également contribué à forger l'hypothèse que, durant le moment où apparemment nous ne faisons "rien", un certain nombre d'activités adviennent, dans un autre espace de perception que l'espace de perception partagé avec autrui.

La perception de ce tracé, préexistant virtuellement avant de décider de réaliser ce même tracé, est restée très vivace. Elle a incité à envisager que ce que j'avais vécu en propre pouvait avoir des similitudes avec ce que d'autres pouvaient vivre en situation de production graphique

VI.2 LES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE

Nous avons réalisé 17 entretiens auprès de deux groupes d'enseignants engagés dans deux sessions de formations distinctes. Tout d'abord, V, A, et M ont toutes les trois pris part aux trois sessions de la formation étalées sur trois années scolaires. Elles ont suivi dix semaines de formation réparties en cinq, puis trois, et enfin deux semaines groupées. Agées de 40 à 50 ans

environ, elles sont toutes les trois Professeurs des Ecoles dans une école maternelle dans une agglomération de 20000 à 50000 habitants. Elles ont accepté de participer chacune à un entretien exploratoire.

Nous avons réalisé ensuite, 14 entretiens auprès de sept participants. C, H, J, F, Fl, K et Val ont tous les sept suivi la même formation de deux semaines. Agés de 35 à 50 ans, ils ont au minimum dix ans d'exercice en tant que Professeurs des Ecoles. Ils enseignent tous en école maternelle, sauf H qui est enseignant spécialisé et exerce ses fonctions dans le cadre des activités d'un R.A.S.E.D. (réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficultés). Précisons également que C est directrice de l'école où elle enseigne.

Lorsque nous avons vu Fl pour réaliser les entretiens, elle avait pris sa retraite, alors qu'elle n'était âgée que d'une quarantaine d'années. La position de retrait de la vie professionnelle lui offrait la possibilité de faire retour sur sa vie privée et sur elle-même. Elle souhaitait reprendre éventuellement une nouvelle activité, mais uniquement dans la mesure où celle-ci correspondrait à des aspirations au plus proche d'elle-même.

Enfin, J et Val ont tous deux une pratique artistique en dehors de la formation. J est musicien et enseigne les percussions dans une école de musique. Val pratique la danse contemporaine et connaissait la chorégraphe qui encadrait la formation des activités corporelles. F a pratiqué la danse classique lorsqu'elle était enfant.

VI.3 LES ENTRETIENS

VI.3.1 CHOIX DU LIEU DE PASSATION DE L'ENTRETIEN

En ce qui concerne l'entretien exploratoire mené auprès de trois enseignantes, le choix du lieu a été laissé à la convenance des participantes. Le but était de rassurer chacune d'elles par rapport à l'entretien de recherche. Le contrat de communication, qui ouvre un entretien d'aide à l'explicitation, est interdépendant d'une relation de confiance. Elles nous connaissaient dans le cadre de nos fonctions de formatrice, mais participer à une recherche était source d'inquiétude. Elles ont toutes trois donné leur accord pour que nous nous rencontrions dans le cadre d'un entretien : ce fut une première marque de confiance. Pour consolider cette sérénité, il nous importait que chacune puisse choisir un lieu dans lequel elle se sente sécurisée, en familiarité. V et M ont choisi de nous recevoir chez elles pour réaliser notre entretien. A nous a reçu dans l'école dont elle est directrice. L'entretien s'est déroulé dans sa salle de classe.

En laissant ce choix aux participantes à la recherche, nous sommes attentive à l'offre de signification qui nous est ainsi adressée : V et M se positionnent d'emblée dans un espace privé, à la différence de A, qui se positionne dans un espace professionnel.

Suite à l'expérience de la partie exploratoire, nous avons maintenu le fait de laisser le choix du lieu de l'entretien à la convenance de chaque participant. Nous sommes restée attentive à l'invitation qui nous avait été faite en tant que chercheur, d'accompagner les participants dans un espace soit privé, intime même, soit un espace professionnel, soit encore un espace social de convivialité. Nous pensons que ce choix significatif peut être mis en relation avec d'autres données relatives à la quête du sens : comme la centration sur un objet particulier au début de l'entretien, ou le choix du contenu de la séance calligraphique.

Ainsi K, Val, et Fl toutes trois, ont choisi de nous accueillir chez elle. F a choisi de nous accueillir dans sa salle de classe après le déjeuner pour les deux entretiens. H est venu à l'ESPE également pour les deux entretiens. C a choisi son bureau de direction à l'école où elle exerce, pour le premier entretien et est venue à l'ESPE pour le second. J a choisi de venir à l'ESPE pour le premier entretien, puis il a choisi un café du centre-ville pour le second, un endroit moins formel et institutionnel.

VI.3.2 CHOIX DE LA SEANCE DE FORMATION

Il y a eu plusieurs moments dans la formation où la feuille de 3 x 7m fut déployée sur le mur de l'atelier. Le choix de ce moment fut également laissé à l'initiative des participantes. Il nous importait de recueillir une description de la façon dont chacune a perçu la constitution de son tracé, sans pour autant focaliser sur une séance plutôt qu'une autre.

En ce qui concerne l'entretien exploratoire, V et A sont revenues sur la séance qui avait pour objet la respiration dans le geste et les tracés calligraphiques (3e session de la formation), alors que M. est revenue sur la séance finale durant laquelle elle fut amenée à reprendre en calligraphie chacune des lettres de l'alphabet (1ère session de la formation).

Pour le même dispositif de formation (feuille d'environ 3 x 7m déployée sur le mur), les choix du contenu de la séance dans le cadre des entretiens de la recherche se sont portés plus particulièrement sur la trace du mouvement, la signature de ses initiales ou le paraphe et la lettrine :

1/ Fl, J et Val ont choisi de revenir sur la trace de leur corps en mouvement, et plus particulièrement dans la situation où elle (Val et F) ou il (J) se revoient :

- avec deux pinceaux (un dans chaque main) pour Val,
- avec une boule de papier (une éponge ?), qui sert de réserve de peinture pour Fl,

- avec un seul pinceau pour J

2/ C et K sont revenues sur la séance durant laquelle il s'agissait de tracer un paraphe (signature de ses initiales).

3/ H et F sont revenus sur le tracé d'une seule lettre celle de leur nom ou prénom :

- H avait choisi de réaliser l'initiale de son prénom (H),
- F avait choisi de réaliser l'initiale de son nom (L).

VI.3.3 LES ENTRETIENS

La durée des entretiens exploratoires se situe entre 30 mn pour le plus court (V) et 1h30 pour le plus long (M). Pour les trois entretiens exploratoires, nous avons constaté que plus la durée était courte, plus les participantes avaient investi un processus d'explicitation. Nous nous sommes intéressée à la façon dont chaque participante est entrée dans ce processus d'explicitation, dans la mesure où nous avions remarqué des positionnements différents par rapport à la position de parole incarnée (Vermersch, 2004).

Nous avons proposé aux participants à la recherche de revenir sur ce moment particulier mais en comprenant l'activité dans sa globalité, c'est-à-dire en commençant l'activité à partir du moment où chacun entend la consigne et en allant jusqu'au moment où chacun décide que l'activité prend fin. Notre objectif était de recueillir une description aussi fine que possible de l'activité calligraphique telle que l'a vécue chaque participant grâce à l'entretien d'aide à l'explicitation. L'entretien d'aide à l'explicitation s'appuyant sur une mémoire concrète de la situation vécue, nous avions fait l'hypothèse qu'il est ainsi possible d'accéder aux perceptions propres des sujets en relation avec la constitution du tracé, lui-même compris en tant qu'acte.

Les entretiens se sont organisés suivant trois moments de l'activité de formation :

1) Un premier moment durant lequel les participants à la formation se préparent physiquement (mettre son tablier, préparer peintures et pinceaux,...), en même temps, le silence gagne de plus en plus l'ensemble du groupe,
2) Un deuxième moment, où chacun individuellement et à son tour réalise son tracé,
3) Un troisième moment, où individuellement puis collectivement, les participants regardent leur tracé et les tracés réalisés.

Ces trois temporalités transcrivent le point de vue d'un observateur. Elles prennent place dans un espace de perception partagée avec autrui. Notre objectif était de glisser du point de vue de l'observateur à celui du sujet, et d'observer quel découpage de l'action se ferait dans ce que rapporte ou décrit chaque participant. Pour ce faire, nous nous sommes constituée une grille de relances à partir des questions formulées dans la description de l'activité de formation :

1) Qu'est-ce qui fait que certains font le choix d'attendre et d'autres font le choix inverse ?

De quoi se constitue cette attente ?

2) Comment prennent-ils leur décision de réaliser leur tracé ? Préjugent-ils de la réussite de leur action ? Comment savent-ils que leur tracé sera "réussi" ou non ?
3) Durant la réalisation de l'action, quelle est l'incidence du regard sur son tracé :

- son propre regard,
- le regard d'autrui,

4) Nous avions un même questionnement concernant le moment où le(s) regard(s) se porte(nt) sur le tracé réalisé :

- comment le sujet perçoit-il la ou les productions d'autrui ?
- quelles sont les incidences du regard d'autrui porté sur sa propre production ?

Cette grille, structurée d'un point de vue de l'observateur, correspond à différents espaces d'action qui sont eux-mêmes en correspondance avec différents moments de l'activité : avant, pendant, après la réalisation du tracé. Ces trois moments de la réalisation du tracé sont des catégories à priori de structuration de l'action que nous allons confronter à ce que dit le sujet.

Dans la phase de recherche proprement dite, nous avons proposé deux entretiens à chaque participant, afin de pouvoir revenir sur des moments plus spécifiques durant le second entretien. Le premier entretien avait pour objectif de recueillir de l'information sur :

1) la globalité de l'activité de formation,
2) ce qui semblait importer au sujet, et qui se manifestait comme une focalisation dans la description de son action,
3) la façon dont chacun entre dans un processus d'explicitation (ou non).

Nous avons donc retranscrit chaque entretien après sa passation et nous avons aussitôt communiqué cette retranscription à chaque participant. Cette communication du premier entretien fut l'occasion de confirmer la participation de chacun au second entretien.

La durée des entretiens varie. D'un côté, nous avons deux entretiens relativement ramassés d'une trentaine de minutes pour C et H. D'un autre côté, nous avons cinq entretiens plus longs qui durent entre 45 mn (J) et 2h (Fl).

Les entretiens retranscrits nous ont fait l'effet d'une image photographique développée : ce qui avait été dit et entendu devenait un écrit visible. Il se constituait en image à partir de laquelle nous pouvions re-voir (et ré-entendre) le film de l'entretien dans la position distanciée d'un observateur. Nous sommes revenue sur les moments de l'entretien qui nous avaient semblé insatisfaisants. Nous avons confronté ce que chacun avait dit en le mettant en regard de nos sollicitations et avons pu voir se dessiner un premier déroulement de l'action, en soulignant :

1) de notre point de vue de chercheur, l'information complémentaire nécessaire pour reconstituer une vision de l'action dans sa totalité,

2) du point de vue du participant, les singularités dans la perception de la constitution de l'action qui apparaissaient au fil de l'entretien et pouvaient être autant de centrations du sujet sur ce qui est important pour lui, et à ce titre, peut être un indice de sa quête de sens.

Nous nous sommes appuyée sur ces deux points pour guider le second entretien.

VI.4 TRAITEMENT DU MATERIAU

Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio et ils ont été retranscrits le plus fidèlement possible. La retranscription des entretiens est aussi proche que possible de :

1) ce qui a été dit, y compris les blancs, les mots qui ne sont pas entièrement formulés, les onomatopées, les variations d'intensité vocale en relation avec une expression émotionnelle, etc.
2) de ce qui a été observé : les marqueurs corporels (parole incarnée) comme le ralentissement de la voix, le décrochement du regard, l'accompagnement de ce qui est dit par des gestes, etc.

Chaque prise de parole a reçu un numéro, même les plus petites (humm... ; d'accord...). Lorsque le participant à la recherche prend la parole ou plutôt parle, nous avons ajouté une étoile après le numéro (2*). De la sorte, nous n'avons pas besoin d'autre code d'anonymat dans le cadre de la retranscription. Voici nos autres conventions de retranscription :

- passages inaudibles: XXX
- coupures ou problème technique : //
- silence : (…)
- segments accentués : écrit en gras ou MAJUSCULES (si accentuation ponctuelle plus marquée)
- signes non verbaux : (commentaires).

En ce qui concerne la partie exploratoire, nous proposons de suivre l'exemple de l'entretien avec V. Au vu de cette première phase, nous avons apporté quelques modifications dans le traitement du matériau dans la seconde phase de la recherche, que nous exposerons à la suite de l'exemple de V.

VI.4.1 L'ENTRETIEN EXPLORATOIRE AVEC L'EXEMPLE DE V

Après avoir retranscrit au plus près de ce qui est dit, nous avons remonté les entretiens pour disposer d'un déroulé de l'activité le plus linéaire possible. Lors de ce remontage, les énoncés en première personne, en deuxième et troisième personnes ont été repérés par le codage coloré suivant :

* Expression en première personne : je (surlignage vert)
* Expression en deuxième personne : tu (surlignage jaune)
* Expression en troisième personne :
  - Présence de pronom "omnipersonnel" "on" : on (surlignage turquoise)
  - Présence de pronom quantifiants-caractérisants déictiques
  et de topicalisation impersonnelle : ça (surlignage bleu-vert)

Il s'agissait de distinguer les informations satellites (Vermersch, 2003) de ce qui est dit en position de parole incarnée.

Nous avons dissocié ce qui est dit en première personne et en position de parole incarnée de ce qui relève des informations satellites (informations générales, commentaires, contexte,...) dans un tableau à double colonne :

Ent. avec V N°	**verbatim : informations procédurale/action (re)vécue**	**verbatim: informations générales, commentaires, contexte,...**
18*		"c'est un prolongement de moi quand je respire qui passe par le bras"
41*		"...le début d'une boucle et puis après... (gestes)"
37*	"..de l'intérieur, je ressens l'élan de la respiration qui passe par le bras"	
39*	"...et en même temps je vois mon bras qui se lève..."	

Figure 3 : Extrait de l'entretien avec V (début de l'activité)

En présentant cet exemple, nous constatons que le remontage des entretiens constitue un tuilage entre traitement et analyse du matériau.

VI.4.2 LES ENTRETIENS DE LA RECHERCHE

En ce qui concerne les entretiens de la seconde phase, le chiffre 1 et 2 suit la lettre représentant le participant à la formation pour indiquer s'il s'agit du premier ou du second entretien (C1, H1, F1, Fl1, J1, K1, Val1 et C2, H2, F2, Fl2, J2, K2, Val2).

Comme précédemment nous avons tout d'abord retranscrit au plus près ce qui a été dit, puis nous avons relevé les pronoms et verbes en première, deuxième et troisième personnes par une visualisation colorée respectivement verte, jaune et bleue. Précisons que chaque prise de parole a été numérotée dans l'ordre d'apparition et celle de chaque participant a été repérée par un astérisque (3*, 5*, etc.).

(Exemple : premier entretien avec K1)

2 C'était l'impression de ne pas avoir de contraintes. Même par rapport à tout le reste… Moi, tout ce qui est travail plastique, je n'y connais rien du tout, surtout par rapport à… à cette matière- là ! tu te sens tout petit comme ça : qu'est-ce que je peux faire ? Qu'est-ce que je peux faire ? Là, tu vois, comme ce que l'on faisait en danse… c'était : "Bon, allez on y va !" pas l'envie de faire quelque chose de BIEN ! De faire, juste de faire ! Ça je trouvais que c'était bien ! Le fait d'être à plusieurs, sur la grande feuille… sur un truc vertical, plutôt qu'horizontal : ça c'était bien, ça te dégageait de ta petite feuille de tes petites habitudes de bien faire. On pouvait y aller, se lâcher tranquille… sans vouloir faire du beau, ou du bien quoi !*

Par contre à la différence de l'entretien exploratoire, nous avons relevé et compté ces différentes occurrences pour une première indication de la proportion d'expression en première, deuxième et troisième personnes. Quantitativement, nous pouvons constater que les entretiens ont tous une proportion plus importante d'expression en troisième personne. Cependant entre l'entretien n°1 et l'entretien n°2, nous avons relevé une augmentation significative des expressions en première personne. En ce qui concerne C par exemple, elles s'élèvent à 1/3 pour le premier entretien et à la moitié pour le second.

Ce premier relevé nous donnait également des indications sur l'entrée dans le processus d'explicitation (cf. annexe 1).

L'analyse de l'expression en troisième personne impliquant des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques, leur présence dans le texte des retranscriptions a fait l'objet d'un traitement spécifique afin de visualiser leurs aspects référentiels au cotexte (représentants) et/ou référentiels au contexte (Kerbrat-Orecchioni, 2002), puis de visualiser les processus de focalisation dans lesquels ils sont impliqués.

Lorsque ces pronoms re-présentent ce qui a déjà été dit, ils apparaissent en gris. Deux cas de figures ont été relevés :

- soit il s'agit d'une apposition nominale (Wilmet, 2003) et le pronom reprend ce qui vient d'être dit, comme dans : *"Ma signature c'était :" (8*C1)*

- soit le pronom fait référence à ce qui a été dit bien en amont, et dans ce cas, nous avons réécrit entre parenthèses ce que le pronom re-présente : *"(ma signature) c'était mon nom," (190*C1)*

Suivant cet exemple de C, voici sur les retranscriptions des deux entretiens de C, ce qui est dit en troisième personne avec la présence d'un pronom quantifiant-caractérisant déictique à propos de la signature avant la formation. Nous avons donc grisé les pronoms qui re-présentaient ce qui venait d'être énoncé en notant entre parenthèses, l'énoncé en question, si besoin. Nous

avons également indiqué entre parenthèses ce que désignait le sujet parlant dans le contexte de l'énonciation :

*- "Ma signature c'était :" (8*C1)*

*- "(ma signature) c'était mon nom" (190*C1), "avec le nom, c'était trop long (...) (les) initiales, ça va plus vite !" (86*C2)*

*- " au départ, (ma signature) c'était ... (...) mon... A...avant (ma signature) c'était vraiment ça ! (première démonstration sur une feuille) Encore ce (ma signature) n'était même pas ça (désigne la signature réalisée en direct), (ma signature) c'était mieux que ça (désigne la signature réalisée en direct) !...écrit comme une maîtresse... " (192*C1)*

*"(ma signature avec) mon nom, ça n'allait pas ; ça (l'écriture d'instit) ne me plaisait pas..." (190*C1).*

Ce traitement du matériau rend visible ce que les pronoms quantifiants-caractérisants déictiques re-présentent dans le texte et ce qu'ils désignent dans le con-texte.

Les processus qui visent à focaliser l'attention sur ce que désigne le sujet parlant ont été soulignés, comme la présence répétée de "c'est" dans ce qui est dit. En ce sens, nous avons relevé la présence de formulations comme "c'est" ou "c'est ça" répétée à des temps différents ou encore à des formes différentes (négative / affirmative).

*"ce (la beauté de l'ensemble) qui m'avait le plus frappée, c'était la beauté de l'ensemble..." (86*F1)*
*"c'est beau !" (104*F1).*

"juste avant de passer ce que j'avais dans la tête, c'était la danse.
Ce n'était pas la production que j'allais faire sur le papier,
*c'était le mouvement que j'allais faire dans l'espace" (8*F1)*

"F, c'était un peu ça (penser chorégraphie) (...)
*moi, ce n'était pas ça (penser chorégraphie)" (140*J2).*

L'insertion de formulations comme "c'est...qui" ou "c'est vrai que..." permettent de focaliser l'attention de l'auditeur sur des points précis du texte (Chareaudeau & Maingueneau, 2002). Nous avons également retenu l'insertion de "ce qui est... c'est" comme procédure de focalisation. Dans les extraits de retranscriptions suivants, ces effets de focalisation sont surlignés en gris.

"ce qui est important c'est le papier...kraft !...dans ce stage
*c'était bien aussi de vivre aussi avec le corps" (3*Fl1)*
*"les séances de papier kraft, c'est vrai que l'on est dans la position verticale" (3*Fl1)*
*"c'est vrai que quand on se retrouve face à la feuille (...) c'est vraiment le...(...) corps qui agit" (5*Fl1)*
"c'est beaucoup le corps qui agit...Le corps et sa respiration (...) c'est (souffle) (...)
c'est ce moment d'abstraction-là,
*ce moment à soi, malgré le monde, qui est autour et qui regarde..." (79*Fl1)*

Enfin, la mise en page des verbatim spatialise le texte pour mieux visualiser les répétitions impliquant des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques et ce que ces pronoms désignent et/ou représentent.

VI.5 LA PHASE EXPLORATOIRE

VI.5.1 ANALYSE DU MATERIAU

Nous exposons tout d'abord l'analyse réalisée pour les entretiens exploratoires en suivant l'exemple de V. Cette première phase a induit des modifications dans l'analyse des entretiens de recherche, que nous présentons après les résultats de cette phase exploratoire (Martin, 2013).

Les premières catégories d'analyse sont donc celles proposées par Vermersch pour identifier ce qui est énoncé en position de parole incarnée : c'est-à-dire en première personne et au présent. Cependant, des énoncés comme "quand je respire" (18*V) se réfèrent à plusieurs situations similaires et ne sont pas énoncés en position de parole incarnée. En cela, ils sont placés dans la colonne des informations générales.

A l'inverse, la présence de pronom personnel à la troisième personne du type : "la trace elle apparaît en noir" (62*V) s'inscrit dans le sillage de ce qui est dit du point de vue du sujet. Le pronom personnel représente "la trace", qui est un élément spécifié dans le temps et l'espace (tracé visualisé et projeté). Par ailleurs, ce qui est dit ici s'est accompagné des marqueurs corporels de parole incarnée (ralentissement de la voix et décrochement du regard). Ces énoncés relèvent de ce qui est dit en position de parole incarnée, nous les avons identifiés comme tels sans les surligner. Ils sont donc présents dans la colonne relative à une description de l'action revécue dans sa dimension procédurale.

A partir de ce qui est dit en troisième personne, il y a ce qui fait référence à une situation spécifique et qui en tant que telle peut être reconstituée puis s'adjoindre à la description de l'action revécue, d'un côté. D'un autre côté, il y a ce qui ne relève pas d'une situation spécifiée et ne peut faire l'objet d'une description de l'action dans sa dimension procédurale.

A ce stade, nous avons considéré le matériau disponible pour reconstituer l'action vécue dans le cadre d'un texte descriptif exprimé du point de vue des sujets. Dans ce cadre, nous avons extrait de ce qui est dit un découpage de l'action re-vécue, et proposé une reformulation de ce qui est dit par les sujets.

Ent. avec V N°	remontage du déroulement de l'action	verbatim: informations /action (re)vécue	verbatim: informations générales, commentaires, contexte,...
18*	V. définit ce qu'est pour elle sa calligraphie		" c'est un prolongement de moi quand je respire qui passe par le bras"
41*	Cette définition est complétée par des éléments de description du tracé		"...le début d'une boucle et puis après... (gestes)"
37*	Début de la description de l'action: V. décrit une sensation interne qui passe du corps au bras.	"..de l'intérieur, je ressens l'élan de la respiration qui passe par le bras"	
39*		"...et en même temps je vois mon bras qui se lève..."	

Figure 4 : Extrait de l'entretien V (déroulement de l'action)

La présence de verbes de perception comme "voir", "sentir", etc., dans ce qui est dit a induit un repérage des champs de perceptions auxquels se réfèrent les sujets dans le cadre de leur description. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les désignations proposées par Berthoz ou Damasio. Nous souhaitions repérer des perceptions dites externes comme les champs visuels, olfactifs, auditifs, tactiles,... et des perceptions internes comme le champ visuel interne, correspondant aux visualisations internes, ou le champ kinesthésique, en relation avec les perceptions corporelles du mouvement.

Ent. avec V N°	remontage du déroulement de l'action	catégorie d'analyse émergente	verbatim: informations / action (re)vécue	verbatim: informations générales, commentaires, contexte...
18*	V. définit ce qu'est pour elle sa calligraphie			" c'est un prolongement de moi quand je respire qui passe par le bras"
41*	Cette définition est complétée par des éléments de description du tracé			"...le début d'une boucle et puis après... (gestes)"
37*	Début de la description de l'action: V. décrit une sensation interne qui passe du corps au bras.	Simultanéité des perceptions: "je (re)sens/je vois" - perceptions internes	"..de l'intérieur, je ressens l'élan de la respiration qui passe par le bras"	
39*		- perception visuelle externe	"...et en même temps je vois mon bras qui se lève..."	

Figure 5 : Extrait de l'entretien V (avec catégorie émergente)

Ces catégories perceptives émergent du contenu de ce qui est dit. A travers elles, nous avons essayé de repérer la présence d'invariants et l'existence d'une structure de la perception de l'action telle qu'elle a été (re)vécue par chaque participante, puis l'ensemble des participants. Il s'agit de dégager une "ossature" de ce qui a été (re)vécu en référence à la situation d'activité graphique sous forme d'un tableau synthétique et d'un texte descriptif.

D'un autre côté, nous avons cherché à comprendre ce qu'exprimait ce qui est dit en troisième personne ou en deuxième personne. Qu'est-ce que cherche à faire entendre et comprendre chacun des participants ? Que comprenons-nous alors même que ce qui est dit ne peut faire l'objet d'une description ? Le sujet parlant est un sujet percevant, qui s'exprime par le langage suivant Merleau-Ponty. Il peut s'exprimer par, mais aussi entre les mots. En relation avec l'expression en troisième personne, cela fait percevoir une distance avec ce qui est dit : le sujet parlant se positionne et spatialise ce qui est dit.

La présence de l' "omnipersonnel on" (Wilmet, 2003) laisse entendre la présence du groupe et des autres dans ce qui est dit. Dans l'entretien avec V par exemple, la présence des autres se manifeste par le recours au pronom omnipersonnel (Wilmet, 2003) "on". V, parle d'elle-même, en tant que membre du groupe en formation. Par l'usage de l'omnipersonnel "on", elle indique qu'elle vit et partage la même expérience que les autres participants : *"on l'a fait plusieurs fois" (170*), "on regarde", "on se dit" (177*), "on est important dans l'ensemble" (191*)*. Elle s'inclut véritablement avec les autres participants pour faire UN groupe : une autre unité. Cette pluralité d'individus ainsi convoqués, est soulignée par la première personne du pluriel dans : *"Et nous, on est important dans l'ensemble" (en 191*)*. La présence du pronom personnel "nous" conjointement au pronom omnipersonnel "on" apporte une précision au sens initialement indéfini de l'omnipersonnel : conjointement ("ensemble"), il affiche une relation avec l'affirmation de soi-même, mais cette fois, de soi comme participant à une identité de groupe. Le sujet parlant fait entendre son indéfinition d'autrui, et marque son appartenance au même corps.

La présence du pronom "il" dans une topicalisation impersonnelle (Wilmet, 2003) peut faire référence au formateur, en tant que représentant institutionnel. La distance est alors maximale entre le sujet parlant et ce qui est dit. A la différence de la présence de l'"omnipersonnel on", la topicalisation impersonnelle fait entendre et com-prendre que le sujet parlant ne se positionne pas dans le même groupe que le formateur et affiche sa différence.

Dans l'entretien avec V, l'introduction de cette deuxième personne met en scène le chercheur à qui s'adresse ce qui est dit. Nous avons donc le sujet parlant qui s'adresse directement au chercheur : *"je te dis" (115*), "tu vois" (145*)*. La présence de la deuxième personne dans ce qui est dit introduit l'autre et la différence de l'autre. Le passage d'un point de vue en première à la deuxième personne n'est plus une question de distance. Au contraire, dans ce qui

est dit, V invite le chercheur à vivre la même expérience qu'elle, comme s'il était à sa place : *"tu ne démarres pas assez vite" (115*), "tu n'es pas bien calée sur tes jambes" (127*), "tu as le pinceau aussi...tu te vois en train de faire : tu es libre" (150*), "tu n'as pas la contrainte du pinceau", "tu voudrais que ta main fasse ça" (156*), "la respiration, tu ne la sens pas forcément à plat", "alors tu choisis vraiment de la faire" (158*). Certains énoncés sont formulés comme des consignes virtuelles : "tu ne t'occupes plus de ça" (152*), "tu fais le geste" (147*).* Dans le même temps où V formule ces consignes à l'adresse d'autrui, nous comprenons qu'elle les formule pour elle-même, dans le (re)vécu de son action propre. Elle formule donc à l'adresse d'autrui les recommandations qu'elle aurait formulées pour elle-même.

Aussi, l'invitation à changer de point de vue (comme si le chercheur était à sa place) n'est pas une invitation à se confondre avec l'autre. V et son interlocuteur sont bien distincts : leur différence est ainsi affirmée. Entre vivre la même expérience mais être bien différents, s'installe une tension dans ce qui est dit. Cette tension, présente dans le passage au point de vue en deuxième personne, redouble la tension présente dans le contenu de ce qui est dit (rester concentré sur le mouvement, ne pas être déconcentré par les contraintes matérielles : tenir "dans le" même "geste" le tracé souhaité et le tracé en train de se faire).

VI.5.2 LES RESULTATS DE LA PARTIE EXPLORATOIRE

VI.5.2.1 DECRIRE L'EXPERIENCE VECUE : UNE EXPRESSION EN PREMIERE PERSONNE

Une expression en première personne en position de "parole incarnée" : V.

V s'est exprimée en première personne et au présent après quelques échanges qui ont marqué notre accord sur l'objet de notre entretien. Les indicateurs corporels que sont le décrochement du regard et le ralentissement de la voix ont été perceptibles dès le début de l'entretien. Elle est restée centrée sur ses perceptions propres et le revécu de sa situation de formation. L'information recueillie constitue une mise en mots de ses perceptions qui décrivent par leur association le fil et la dynamique de l'action dans son scénario interne :

"… de l'intérieur, je ressens l'élan de la respiration qui passe par le bras"

"… et en même temps je vois mon bras qui se lève…"

"je sens...de l'intérieur, et puis après je sens toute l'énergie qui monte dans ma main droite"

"c'est rouge, c'est la couleur rouge pour moi…sur le kraft pas blanc, le kraft-kraft… Ma chemise bleue-là… et puis, en fait, je ne vois pas mes jambes, je vois surtout le haut du corps, mon visage c'est pas… je me vois de dos plutôt…les cheveux…"

"… et la trace, elle est noire…."

"je suis en train de la faire et je la vois juste derrière".

Une expression en première personne accompagnée d'indicateurs gestuels : A.

Pour A, le point de vue en première personne rend compte d'une situation certes particulière mais qu'elle a déjà vécue plusieurs fois : "quand je faisais chorale". L'accompagnement de ce qui est dit par les gestes de ses deux bras permet de poser l'hypothèse que, à ce moment-là, elle a reconnecté avec la situation vécue. Les gestes des bras ainsi que la posture de son corps miment les mouvements du chef de chœur qu'elle est en train de décrire ("montant, descendant…"). Le mouvement ascendant de ses mains accompagne une inspiration et le mouvement descendant accompagne une expiration. Simultanément au mouvement de ses mains, elle visualise le tracé à venir (montant puis descendant). C'est ce tracé qu'elle décide de réaliser : "je vais faire ça". A la différence de V, la visualisation du tracé simulé n'est pas mise en mots, elle est simulée et montrée par la gestualité de A. Le contenu de ce qui est dit concerne l'action menée avec les autres en relation avec eux. De même, A se tourne vers son interlocuteur, lorsqu'elle mime ce qu'elle a vécu. Elle l'expose à elle-même et à autrui. De fait, elle le pose comme objet en commun.

Une expression en première personne sans indicateur corporel : M.

L'expression en première personne peut être présente, comme pour M, dans un discours ou un débat intérieur : "est-ce que je vais trouver une place". Le recours au débat intérieur fait entendre les projections qu'elle opère pendant le temps où elle attend. Ce qui est dit se situe entre ce qui est rapporté à autrui et ce qu'elle revit pour elle-même.

L'expression de la délibération interne

Dans ce qui est dit, nous avons constaté la présence de ce discours tenu à soi-même particulièrement au moment où les participantes regardent leur production et estiment le différentiel entre le tracé prévu et celui qui a été réalisé :

V : "je me suis dit : "c'est ça"", "on se dit : "ah ! Oui, ça, c'est juste aussi !"", "Je me dis : "c'est juste"", "je me suis dit : "c'est curieux", "c'était des autres moi-même les autres",

A : "on se dit, il y a un sentiment de satisfaction ou de déception : "ah ! eh bien non, ce n'est pas ce que je pensais"",

M : "je regarde ces traces-là et je me dis : "je ne pourrai plus le refaire"", "on se dit : "Mince, on était capable de faire ça !"".

Ce discours est adressé au sujet lui-même et cependant, le contexte d'entretien fait que ce discours est entendu et adressé aussi au chercheur. Il constitue une façon de faire entendre son expérience vécue et ainsi, de la partager avec autrui. Il constitue un moyen de rendre perceptible à autrui une expérience intérieurement vécue et de la faire comprendre. Il rend compte d'une

mesure "des écarts" (Krauss, 1990) entre tracé prévu et réalisé, qui fait entendre la présence de la perception interne dans cette activité réflexive.

A l'intérieur du point de vue en première personne, ce qui est dit prend des formes différentes, qui dessinent un espace particulier à l'expérience vécue :

1) la description d'une action singulière par laquelle V met en mots une expérience intime,
2) le discours intérieur par lequel M met en débat son expérience propre dans le cadre de l'entretien,
3) l'exposition de l'action vécue à autrui par laquelle A pose son expérience comme une expérience sociale.

Ces micro points de vue rendent compte de ce sur quoi chacune était centrée : V a décrit le flux de ses perceptions propres, A a expliqué comment elle avait construit son tracé alternativement en son for intérieur et avec les autres, et enfin, M a essayé d'expliquer comment l'absence de maîtrise avait agi sur la réalisation de son tracé.

VI.5.2.2 FAIRE VIVRE UNE EXPERIENCE SIMILAIRE A AUTRUI ET LE REVIVRE POUR SOI-MEME : UNE EXPRESSION EN DEUXIEME PERSONNE

Notons que le discours intérieur n'est pas toujours introduit pas les expressions comme "je me dis". Il émerge quelquefois avec l'expression d'un point de vue en deuxième personne (par ex. A: *"la trace que tu veux laisser sur la feuille. Tu ne sais pas si ça va rendre l'effet attendu"*). Quand V, A ou M font part de leurs expériences vécues par un discours intérieur, elles invitent le chercheur à vivre la même expérience qu'elles, comme s'il était à leur place (par ex. : A, *"tu te dis : "bon, il faut que j'y aille". Il faut se faire violence. Il faut se lancer, quoi !", V : "tu ne démarres pas assez vite", "tu n'es pas bien calée sur tes jambes", "tu voudrais que ta main fasse ça"*, M, *"tiens ! J'ai l'impression que ça allait être formidable et puis... Ce n'est pas ce que je pensais."*..). Certains énoncés sont formulés comme des consignes virtuelles (V : *"tu ne t'occupes plus de ça", "tu fais le geste"*). Le chercheur en suivant ces consignes en lui-même peut vivre en simulation une expérience similaire à celle du sujet parlant. L'expérience intérieure est offerte en simulation sans être offerte en exposition. Cette invitation à changer de point de vue constitue une offre d'empathie qui maintient le différentiel entre le sujet parlant et son interlocuteur. Cette tension est marquée par la double adresse, et est soulignée par le point de vue en deuxième personne.

VI.5.2.3 EXPRIMER CE QUI EST VECU COMME IMPERCEPTIBLE : UNE EXPRESSION EN TROISIEME PERSONNE

Les entretiens rendent comptent de trois moments saillants au sein de l'activité calligraphique du point de vue de chaque participante. Voici les deux premiers :

1) L'écoute de la consigne déclenche l'actualisation ou la "représentification" (Vermersch, 2003) de perceptions ici essentiellement kinesthésiques et visuelles en relation avec un vécu antérieur, tel que la situation de chant choral pour A ou l'activité de danse pour V, sur lesquelles se fonde l'image initiale du tracé calligraphique à venir. Cette image est désignée dans ce qui est dit par le pronom quantifiant-caractérisant déictique "ça".
2) Le tracé est dessiné sur la feuille. Chacune des participantes le regarde : elles procèdent, au sens strict, à une mise en regard entre le tracé terminé, vu à la surface du papier, et l'image initialement visualisée. Cette mise en regard est actée dans ce qui est dit par l'expression "c'est ça" ou "ce n'est pas ça".

Dans l'expression "c'est ça", les pronoms représentent tout d'abord la production visible ("c'") et ensuite le tracé visualisé et projeté ("ça"). Les pronoms "c'" et "ça" désignent des perceptions différentes (visible/visualisée) et des espaces de perceptions eux-mêmes différenciés dans ce qui est dit (intérieur de soi / autour de soi). Sa structure en miroir rend visible le processus de mise en regard auquel procède le sujet parlant.

Dans le cours de l'entretien, la présence du pronom "ça" dans ce qui est dit retrace les déplacements de l'image initiale et ses transformations jusqu'au tracé réalisé ("ça vient avec", "ça y est", "c'est encore en toi", "ça allait donner ça", "c'est ça", A). La présence du pronom "ça" nous fait voir ou entendre les déplacements de cette image initiale au fur et à mesure de la complexification du tracé virtuel : elle la rend perceptible sans la nommer. L'indéfinition du pronom quantifiant caractérisant déictique rend compte de cette imperceptibilité, et en même temps, sa présence dans le texte de l'entretien constitue une offre d'ex-position visuelle et auditive.

VI.5.2.4 RECONSTITUER DU VECU : PERCEPTION DE LA CONSTITUTION DU TRACE DU POINT DE VUE DU SUJET

A partir de l'ensemble de ce qui est dit, nous avons reconstitué le vécu de l'expérience pour chaque participante. Nous avons relevé un certain nombre d'invariants dans la constitution des tracés. Nous proposons dans le texte qui suit un remontage de l'expérience perceptive suivant le fil des images qui adviennent aux sujets. Nous l'avons structuré suivant les micro prises de décision qui ont fait suite aux mesures "des écarts" signifiées par le discours intérieur.

Tout d'abord à l'écoute de la consigne, elles réactualisent un vécu antérieur simultanément à l'actualisation de leur propre respiration. Elles visualisent une première image (ou image "initiale" pour V) liée à leur mouvement respiratoire. Elles mettent en regard cette image visualisée et projetée à l'échelle du corps avec le mouvement du corps et la trajectoire de la main. Cette mise en regard vise une mise en conformité qui engage une décision. La première décision concerne le choix du tracé à venir.

Durant le moment d'attente qui suit, elles répètent intérieurement le mouvement ainsi constitué jusqu'à constater une conformité réitérée entre l'image visualisée du tracé à venir et la trajectoire de la main. Cette conformité engage une deuxième décision : aller devant la feuille de papier Kraft pour réaliser son tracé.

Durant le temps de suspens devant la feuille Kraft, elles visualisent l'image du tracé sur la feuille, répètent intérieurement le mouvement et se visualisent en train de faire. Elles adaptent mouvement et image à l'échelle du support de réalisation. Cette ultime mise en conformité avec les dimensions de l'espace de réalisation inclut la visualisation du tracé à venir pour déterminer le choix de la place sur le support. La troisième décision concerne alors la réalisation du tracé.

Durant la réalisation du tracé, la visualisation de l'image projetée du tracé guide la trajectoire de la main, pour assurer une mise en conformité dans l'acte en train de se faire. Simultanément, elles actualisent les situations antérieurement vécues en relation avec les accidents de parcours. Elles ressimulent l'action en train de se faire et réanticipent une production à venir. La simulation de l'action en train de se faire transforme l'image du tracé à venir ("en pointillés", par exemple).

Enfin, en position de spectatrices, elles regardent leurs productions : elles mettent en regard l'image visible avec l'image visualisée. En voyant l'image du trait de peinture, elles refont le parcours : elles ressimulent le mouvement qu'elles ont fait et mesurent les écarts avec l'image souhaitée du tracé et reprojettent un mouvement plus en adéquation avec l'image souhaitée ("plus appuyé sur le pinceau à cet endroit", par exemple). A partir de ces différentiels ou de ces conformités, elles décident ou non de refaire leur tracé. Elles regardent ensuite la production d'autrui. Là, intervient le point de vue propre à chacune : elles y regardent soit l'image "initiale" du tracé (V), soit l'image collective (A), soit l'image souhaitée mais non obtenue (M).

V.5.2.5 LES MOMENTS D'AUTO-INFORMATION : ELABORATION D'UN SENS DONNE A L'EXPERIENCE REVECUE A L'OCCASION DE L'ACTIVITE GRAPHIQUE

Grâce à un entretien, nous constatons qu'il y a un processus d'élaboration sur la longue période. Dans l'entretien avec V, les moments d'auto-information (Vermersch, 2003) indiquent une reconnexion avec un vécu antérieur à la formation. Ces moments à la marge du processus

d'explicitation se manifestent par les verbatim suivants : *"c'est bizarre..." (32*, 164*), "c'est curieux" (30*, 189*)*. A ce moment, la voix change, elle se ralentit encore. Elle se remplit d'émotion. La mise en mots se suspend. Les décrochements du regard accompagnent un retournement de l'attention vers cette mémoire retrouvée *("ça vient de me revenir, tiens !" (133*)*). Bien que laconique, l'information recueillie nous renseigne sur deux points qui concernent :

- les coïncidences entre les vécus antérieurs ("une histoire") et le vécu actuel de l'activité calligraphique,

- l'expression de l'émotion en troisième personne (c'est curieux, c'est bizarre, ça vient de me revenir, ça m'a vraiment marquée).

En ce qui concerne V, les coïncidences entre vécus antérieurs et actuels correspondent à un processus de mise en regard entre image actuelle du tracé (y compris une image virtuelle) et ce vécu antérieur en relation avec le phénomène respiratoire.

1) En 133*, au moment où V revit la prise de décision de réaliser le tracé, l'image interne et fondatrice du tracé qu'elle a nommé "sa respiration" est mise en relation avec des vécus antérieurs : *"ça m'a vraiment...je ne sais pas...la respir... déjà j'avais eu une histoire avec la respiration...je me souviens...ça vient de me revenir, tiens !...et ça m'a vraiment marquée..." (133*)*.
2) En 164*, l'expression "c'est bizarre" émerge lorsque V revit le moment où elle regarde sa production.
3) En 189*, l'expression "c'est curieux" est présente lorsqu'elle revit le moment où elle regarde les autres productions. Il s'agit d'une prise de connaissance dont V fait l'expérience.

L'expression en troisième personne, et plus particulièrement la présence du pronom quantifiant caractérisant déictique rend compte dans ce qui est dit de l'indéfinition de ce qui advient au sujet parlant. De plus, le surgissement émotionnel de ce qui advient crée une rupture dans le cours de l'entretien. Il arrive en tant qu'événement inattendu. Ce caractère inattendu et l'indéfinition de ce qui advient rendent la mise en mots difficile. L'expression "c'est ça" est énoncée justement en 164*. Elle fait entendre et com-prendre à l'auditeur la relation entre ces vécus antérieurs, l'image initiale du tracé et l'image visible de la calligraphie, qui implique les vécus antérieurs dans le vécu actuel de l'activité calligraphique, en tant que revécus, et ce, à l'insu du sujet.

L'expression en troisième personne d'une émotion rend elle-même compte de l'indéfinition de ce qui revient à la mémoire du sujet ou de la mémoire du sujet : "ça vient de me revenir". L'expression en troisième personne fait com-prendre le caractère tout juste perceptible de ce qui advient et dans ce qui est dit, le sujet parlant affirme l'événement, profondément inscrit dans sa mémoire, qui lui revient *"ça m'a vraiment marquée"*. Toujours dans ce qui est dit, l'émotion est en relation avec la respiration ("sa respiration") qu'elle reconnaît dans le tracé terminé *"c'est vraiment ma*

respiration". L'inscription sur le papier donne à voir ce qui était tout juste perceptible à soi-même inscrit intimement dans sa mémoire propre.

V est la seule à avoir explicitement identifié cette expérience propre. Par contre, A et M comme V soulignent l'implication "totale" d'elles-mêmes dans l'acte graphique : une "libération de soi" (A), l'implication de tout ce que l'on est au moment où on le fait (M). Cette implication de soi-même dans l'acte graphique est également en relation pour A, M et V avec l'expression d'une émotion : c'est un moment "fort" (M), "une liesse" (A). Elles insistent également sur l'importance des perceptions kinesthésiques.

L'expression de l'émotion fait entendre une mise en relation avec d'autres vécus, inscrits dans une mémoire intime et corporelle ("ce qu'elles sont tout entières"), qui elle-même donne sens à l'activité de formation. Le tracé réalisé en conformité avec l'image initiale ("ça") constitue une mise en ob-jet, une offre de (re)voir et de considérer autrement, soit de manière distanciée l'inscription corporelle ("ça").

Grâce à l'entretien mené avec V, nous avons constaté qu'il y a un processus de ré-élaboration de l'expérience sur la longue période par ce processus d'auto-information. A ces moments précis, l'expérience vécue en situation de formation est mise en relation avec d'autres situations antérieurement vécues et extérieures à la formation. Nous avons été amenée à distinguer le re-vécu de l'action graphique décrit et explicité et, le re-vécu d'une autre expérience antérieure à la situation de formation, avec lequel elle semble entretenir une relation.

VI.5.3 RETOUR SUR LES CATEGORIES D'ANALYSE EN RELATION AVEC L'EMERGENCE D'EVENEMENTS ANTERIEURS EN SITUATION D'ENTRETIEN

VI.5.3.1 L'EXPRESSION EMOTIONNELLE : L'ACCES A UN AUTRE ESPACE D'EXPERIENCE

Considérons le re-vécu de l'expérience qui se manifeste dans ces moments d'auto-information par l'expression d'une émotion. Lorsque V reconnecte avec un ou plusieurs vécus antérieurs ("j'ai déjà eu une histoire avec la respiration"), nous pouvons penser qu'à travers le mot "histoire", il s'agit de plusieurs épisodes de sa vie qui lui reviennent, bien que le contenu de l'expérience en tant que tel, ne soit pas formulé. Ces vécus re-présentifiés constituent un ensemble qui fait sens avec le vécu de la situation de formation. C'est précisément l'émergence de cet ensemble et la constitution de ces vécus comme un ensemble qui construisent un sens nouveau donné à :

1) chacun des vécus qui forment une "histoire avec la respiration", incluant le vécu en

situation de formation,

2) l'objet même de la calligraphie, que V désigne par "la respiration".

L'expression d'une émotion à ce moment d'auto-information rend perceptible une mémoire du corps ("la respiration") qui se manifeste à travers une modification du timbre, le ralentissement de voix et l'ab-sence de contenu explicite de cette mémoire. Aussi V ne raconte pas à proprement parler cette "histoire avec la respiration", mais signifie qu'elle est en train de remonter plusieurs événements de sa vie, et que ce remontage (Didi-Huberman, 2003), est le processus même de constitution du sens en train de se faire. L'expression de l'émotion devient un indice de la constitution de ce sens nouveau qui échappe à la mise en mots, ou que les mots ne suffisent pas à dire.

Nous comprenons après-coup, que le choix de cette séance (en relation avec la "respiration") au début de l'entretien s'inscrit dans une quête de sens pour V. Nous regarderons dans l'analyse proprement dite de la recherche quel choix de la thématique de l'activité calligraphique est fait au début de l'entretien. Nous pensons que la centration sur un objet particulier au début de l'entretien est en relation avec cette quête de sens spécifique à chaque participant.

VI.5.3.2 EXPRESSION POLYPHONIQUE DE SOI-MEME

Après la recherche exploratoire, nous pensons qu'aux marges du processus d'explicitation nous pouvons poursuivre le recueil d'informations sur cette expérience plus intime du sujet.

L'expression de l'émotion marque une rupture dans le processus d'explicitation, et indique le passage à un autre espace d'expérience qui n'est ni mental ni discursif. Cette mémoire corporelle, en relation avec le phénomène respiratoire (pour V), serait associée à une série d'événements. Cette association d'événements qui ont marqué V, forme une "histoire" "non-dite", au sens où Ducrot (1984/2008) pourrait l'entendre.

Le re-vécu expérientiel émerge également dans ce qui est dit, par le jeu d'une expression polyphonique. Nous pensons donc que si le vécu de l'expérience, tel que le sujet le revit durant l'entretien d'aide à l'explicitation, s'exprime en première personne, le re-vécu d'une expérience plus intime et émotionnelle s'exprime avec le "masque" (Ducrot, 1984/2008) de la troisième personne.

L'examen de l'expression en troisième personne vise à distinguer l'information qui est référencée dans ce qui est dit. Lorsque le pronom "ça" re-présente un objet (mon geste, mon tracé, le bras de V, etc.), il peut être mis en mots par le chercheur et devenir explicite. L'information devenue explicite par une reconstitution du chercheur, peut enrichir la description de

l'action calligraphique. Nous différencions cette information explicitable de celle qui ne trouve pas de référent dans ce qui est dit, et qui ne concernerait pas uniquement la situation de formation. C'est celle-ci qui nous intéresse plus particulièrement pour approcher l'expérience propre du sujet.

Les pronoms quantifiants-caractérisants déictiques "ça/ce/cela" désignent ce que le sujet perçoit sans toutefois le nommer. L'objet est bien perçu, malgré l'ab-sence de dénomination. Nous entendons toujours absence, au sens strict d'être à distance. Ce qui est perçu se manifeste en creux dans ce qui est dit. L'ab-sence résonne dans la distance qui existe avec ce qui est dit. Il s'agit bien d'une expression en troisième personne, mais qui rend compte de l'étrangeté de la perception qui advient au sujet. L'indéfinition de l'expression en troisième personne fait entendre ce qui apparaît comme l'imperceptibilité en soi-même *("ça vient avec", "ça y est", "c'est ça", "ça allait donner ça"*...., A). Cette expression en troisième personne ne renvoie pas à un point de vue en troisième personne (Vermersch, 2012), mais concerne un point de vue en première personne. Dans une expression en première personne, le sujet parlant, en disant "je", se reconnaît lui-même dans ce pronom personnel qui le re-présente dans ce qui est dit. Dans une expression en troisième personne qui concerne le sujet lui-même, il existe bien une distance avec ce qui est dit : cette distance est ici la marque d'un écart entre le sujet parlant et ce qu'il désigne comme imperceptible en lui-même. A la différence d'un point de vue en première personne, qui re-marque l'identité (au sens d'identique) entre le sujet parlant et ce qui est dit, un point de vue que nous désignons comme "différentiel" en première personne exprime l'écart entre le sujet parlant et ce qu'il désigne comme imperceptible en lui-même. Il fait entendre l'inconnu en soi-même et pose, en creux, la question de la reconnaissance de ce qui lui advient comme de lui-même : *"ça vient de me revenir", "c'est curieux", "c'est bizarre" (V)*.

Il ne s'agit plus à ce moment de reconstituer et de décrire un savoir-faire calligraphique, une technicité du geste graphique, mais de com-prendre l'expérience que le sujet fait de lui-même (ou de lui-même dans sa relation à son environnement).

Afin d'embrasser l'expérience graphique dans son ensemble, nous comprenons qu'il est nécessaire de rendre compte à la fois du re-vécu de l'action calligraphique, et du re-vécu de ce qui advient au sujet. Nous faisons l'hypothèse que ce re-vécu, en tant qu'advenant, est impliqué dans le vécu de l'action calligraphique, et que c'est précisément lui qui est recherché dans la quête de sens spécifique à chaque participant.

VI.5.4 DECRIRE ET COMPRENDRE LE "RE-VECU"

Pour rendre compte de cette double dimension du re-vécu, nous nous sommes concentrés, tout d'abord, sur le remontage du déroulement de l'action. En nous appuyant sur les catégories de Vermersch, nous distinguons ce qui est énoncé du point de vue du sujet, en première personne et qui relève d'une description de l'action dans sa dimension procédurale, et dans une autre colonne,

ce qui est énoncé d'un point de vue en deuxième ou troisième personne. Ces dernières informations rendent compte d'informations plus générales, de commentaires, etc.

A partir de cette première distinction, nous examinons ce qui est dit en troisième personne, afin de discerner ce qui peut être explicitable et peut constituer un élément nouveau dans la description de l'action. Nous complétons cette description de l'action, par l'examen de ce qui est dit en deuxième personne. Nous réserverons une partie pour regrouper ce que le sujet parlant se dit à lui-même dans le cadre d'un discours intérieur rapporté au chercheur. Ayant constaté que de nombreuses phrases avaient été énoncées en forme négative, nous terminerons par l'examen des points de vues non-dits dans ces énoncés (Ducrot, 1984/2008).

Avec l'ensemble des informations recueillies et ainsi reconstituées, nous proposerons une description de l'action pour chaque participant. Ensuite, à partir du repérage des invariants, nous proposerons une structure commune de ce qu'ont (re)vécu les participants.

Dans un second temps, nous remonterons le fil de ce qui est dit en creux, en nous appuyant sur les indices du re-vécu de l'expérience propre (expression en troisième personne, à travers la présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques, expression des émotions). Nous pensons avoir accès un autre re-vécu, attaché à des événements antérieurs à la formation et avec laquelle ils semblent pourtant faire sens. C'est cette ré-élaboration du sens que nous nommons "projet de com-prendre" au sens de Didi-Huberman (2003).

VII
L'ANALYSE ET LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

VII.1 (RE)-VECU DE L'ACTE GRAPHIQUE : UNE EXPRESSION DE SOI EN PREMIERE ET TROISIEME PERSONNE

Cette partie vise à présenter l'analyse qui a été réalisée. Pour rappel, elle concerne quatorze entretiens menés auprès de sept participants à la recherche, que nous avons codés par C, H, F, Fl, J, K et Val : soit deux entretiens conduits auprès de chacun d'eux. Nous parlerons ici du premier et du second entretien ou de façon plus globale des premiers et seconds entretiens. Le chiffre 1 et 2 suit la lettre représentant le participant à la formation pour indiquer s'il s'agit d'un verbatim extrait du premier ou du second entretien (C1, H1, F1, Fl1, J1, K1, Val1 et C2, H2, F2, Fl2, J2, K2, Val2).

VII.1.1 L'EXPRESSION DE L'ACTION REVECUE : UNE EXPRESSION EN PREMIERE PERSONNE QUI S'ACCOMPAGNE D'UNE EXPRESSION EN TROISIEME PERSONNE

Les premières traces d'entrée dans le processus d'explicitation sont présentes dès le début des seconds entretiens (en 14*pour Fl, en 3* pour F, 7* pour Val, 8* pour J, 27* pour H, 34* pour C). L'entretien avec K occupe une place particulière, dans la mesure où les indicateurs corporels comme le décrochement du regard sont présents en 30*, et précèdent la prise de parole en première personne (86*). Pour le premier entretien, nous relevions une présence de l'expression en première personne pour C et H comme des traces très fugaces (pour C à partir de 124* ("je vois", "j'ai fait"), ou pour H en 62* ("je revois la brosse")). Alors que Fl parle en première personne et au présent dès le début de son premier entretien (en 11*), ou F. en 16*. Enfin pour J, Val et K, bien que nous relevions la présence d'une expression en première personne, nous constatons que celle-ci n'est pas en relation avec des verbes de perception, mais des verbes d'opinion (Wilmet, 2003, p. 325) comme penser, croire, ou trouver (excepté K, 28* : *"oui, ça (les feuilles) je les revois"*). Cette remarque introduit la phase suivante, dans laquelle nous avons pour objectif de distinguer à l'intérieur de ce qui est dit en première et en troisième personne les informations qui concernent plus particulièrement une description de l'action (re)vécue.

Lorsque nous considérons ce qui est dit en première personne pour l'ensemble des premiers entretiens, nous constatons qu'émergent des bribes d'explicitation de l'action re-vécue, qui correspondent à une entrée dans le processus d'explicitation. La situation vécue antérieurement est présente pour les participants. Ils manifestent ainsi leur accord de principe, qui est aussi un accord de communication, concernant l'entretien d'aide à l'explicitation en tant qu'entretien de recherche. Ces bribes d'explicitation sont contrebalancées par le souhait de nous expliquer, de nous raconter ce qu'ils ont vécu. A ce moment, ce qui est dit en première personne côtoie et s'articule à ce qui est dit en troisième personne. Nous avons également relevé la présence de la négation, et du recours au discours intérieur. Ces trois points constituent l'ancrage de notre analyse à venir.

En ce qui concerne les seconds entretiens, ce qui est dit en première personne en position de parole incarnée concerne plus particulièrement :

- l'effectuation de l'action ; nous relevons ici plusieurs verbes d'action, comme faire, tenir, prendre, mélanger : prenons l'exemple de H, *"je la (brosse) tiens (63*H2), "je la(brosse) prends" (65*H2), "je prends un peu de vert" (109*H2), "je mélange" (115*H2), "je me retourne" (127*H2), "j'attaque(...) je fais(...) je tourne, je traverse" (249*H2).*

- la revisualisation de la situation ; nous relevons des verbes de perception en relation avec ce champ perceptif, comme (se) voir, (se) revoir, ou regarder : suivant l'exemple de F, *"ce qui me revient en premier (...) ...je revois ...les premières initiales étaient alignées et juxtaposées..." (3*F2), "Je revois le H de H..." (5*F2), "je me revois visualisant le carré" (17*F2)*.

Dans les moments de focalisation sur le revécu de l'action, cette expression en première personne alterne avec ce qui est dit en troisième personne. Dans ce qui est dit en troisième personne, nous distinguons ce qui est dit en relation avec un contexte précis, en position de parole incarnée et qui relève de l'explicite, comme par l'exemple dans l'entretien avec F : *"la ligne du dessus est au niveau de mes yeux, je dirais plutôt... à ma hauteur, au niveau de ma tête ! La ligne du dessus est au-dessus de ma tête..." (75*F2), "mes deux bras ne sont pas tendus (77*F2), "il (le pinceau) est dans ma main" (101*F2), "il (le tracé) est conforme à ce que j'avais dans la tête avant de le faire" (103*F2), "la (personne) suivante arrive pour..." (111*F2)*.

En prenant l'ensemble du matériau énoncé en position de parole incarnée et en considérant ce qui est dit en relation avec le contenu de ce qui est dit, nous approchons d'une description de l'action re-vécue. Nous pouvons d'un côté remonter le cours de la description de l'action telle que l'a perçue le sujet parlant, et d'un autre côté, com-prendre les différents espaces de perception qu'englobent la visualisation de la situation, comme :

a) la visualisation d'éléments de l'environnement visuel :

*" ...je revois... les premières initiales étaient alignées et juxtaposées..." (3*F2) "Je revois le H de H..." (5*2F) ;*

b) la visualisation d'autres acteurs

*"...je revois... H. faire son H... donc, une autre personne faire une autre lettre à côté.... non... la couleur..." (167*F2), "les autres personnes s'étaient aussi placées pour... en... pour nous regarder, (...) sur le... le mur et les autres personnes étaient un petit peu en arc de cercle (...) éparpillée dans la salle pour... nous observer... oui, (c'est tout ce que) je visualise..." (169*F2). "Oui, je les sens me regarder." (171*F2) "non... je ne les (autres) vois pas..." (181*F2), "....je les sens" (183*F2) ;*

c) la perception de soi en train de réaliser son tracé

*"... je me revois en train de la (l'initiale) faire..." (15*F2), " ...j'ai cette vision de moi...comme si j'étais en dehors de mon corps..." (173*2F), "j'ai une image de moi, devant le mur... avec mon tablier bleu... et je suis... je m'apprête à le (tracé) faire..." (21*F2). "... Je me vois moi-même..." (23*F2), "...comme si j'étais excentrée... comme si j'étais en dehors de mon corps..." (25*F2), "...j'ai le pinceau... j'ai le pinceau, et je dois avoir à peu près cette position-là : (...)....le bras au niveau de l'épaule, enfin la main au niveau de l'épaule..." (27*F2).*

VII.1.1.1 APPROCHER L'EXPRESSION DE LA RELATION ENTRE DIFFERENTS ESPACES PERCEPTIFS CONSTITUANT L'ACTE GRAPHIQUE

Les verbes de perception concernent des perceptions visuelles (voir, revoir, regarder) mais aussi des perceptions auditives (entendre), olfactives ou kinesthésiques, au sens de Berthoz (1997). Ces dernières apparaissaient dans ce qui est dit par les mots comme sentir ou ressentir. Dans l'entretien avec F, la visualisation du cadre dans lequel s'inscrira le tracé est en relation avec la perception du rythme de son geste :

*- "je me revois visualisant le carré dans lequel il fallait inscrire l'initiale... (17*2F).*

*- "la sensation de balancement...oui ! Celle-là, oui, je l'ai ressentie ! Je n'ai pas...j'ai quand même pensé au carré ! (65*F2). "Je l'ai pensé: j'ai projeté un carré sur le papier... avant de commencer à... peindre." (67*F2). "...Je vois des lignes invisibles."(71*F2) "...alors... la ligne... du dessus... est au niveau de mes yeux, peut-être un peu plus haut, je dirais plutôt... à ma hauteur, au niveau de ma tête ! La ligne du dessus est au-dessus de ma tête... la ligne droite..." (...) "...le carré formerait... les deux coudes (reprise du geste coudes levés avant-bras vers la bas, dessinant un carré)... mais je m'aperçois que ce n'est pas un carré !" (75*F2) "...mais.... mais... environ cette taille-là ! Le... le dessus au-dessus de ma tête, et les deux côtés descendraient au niveau de mes deux bras, mais... pas tendus : mes deux bras ne sont pas tendus... (Reprise du geste coudes pliés).... un peu pliés... et bizarrement... eh bien la ligne du bas, je ne la vois pas !" (77*F2).*

*- "Après, je me positionne (...)... je positionne mon bras, au niveau de l'angle... supérieur gauche, pour commencer mon mouvement" (83*F2).*

Dans l'entretien avec Fl, les perceptions auditives occupent une place importante, notamment lorsqu'elle décrit le tracé en train de se faire :

*- "…et là, j'entends encore le bruit de l'éponge..." (106*Fl2), "quand le geste se termine (...) quand... quand je vais au bout... en fait... de mon geste... là, je vois cette transparence..." (108*Fl2) " ...et après cette chute ! (geste d'accompagnement)... que j'avais bien aimée, (...) dans cette rupture... très nette !" (315*Fl2) " cette petite "cloc-cloc" " (317*Fl2).*

Nous remarquons ici une relation entre perceptions auditives (j'entends / cette petite "cloc-cloc"), visuelles (je vois/cette transparence.) et kinesthésiques (cette chute ! (geste

d'accompagnement). La perception du bruit de l'éponge est mise en relation avec la perception du mouvement qui s'achève, puis seulement Fl voit la fin de son tracé, qu'elle qualifie de transparent. Autrement dit, le bruit accompagne le mouvement du tracé, le son guide le mouvement, et la perception visuelle est mise en regard de cette articulation son-mouvement. Dans ce qui est dit, la perception kinesthésique préside à la conduite de l'acte réalisé et la perception visuelle constitue l'enregistrement de ce vécu perceptif :

*- "... le trait devient de plus en plus fin... peut-être de plus en plus léger, je vais dire... le mouvement... j'appuie beaucoup moins dans... lorsque je remonte... et je... sens vraiment a,... (...) pas la superposition... mais l'effet de...." (40*Fl2) "...une transparence et une superposition du... un peu de... trait !" (50*Fl2)*

VII.1.1.2 APPROCHER L'EXPRESSION DE L'ANTICIPATION DE L'ACTION

En considérant maintenant le contenu de ce qui est dit dans l'entretien avec F par exemple, en relation avec les verbes "penser" et "devoir" (ou devoir faire), nous pouvons comprendre que le sujet parle de la projection ou l'anticipation de l'action : "*Je l'ai pensé : j'ai projeté un carré sur le papier... avant de commencer à... peindre." (67*F2)*, *" à la fin du L., je pense à la dynamique de la... du trait..." (91*F2)*, *"...je dois donner une impulsion sur la fin de mon geste !... donc je dois me décaler vers la droite ! (Geste et mouvement d'accompagnement)" (95*F2)*.

De même, la présence du verbe "vouloir" dans ce qui est dit exprime l'anticipation de l'action et l'intentionnalité du geste par le sujet lui-même :

*- "je vois le tracé que je viens d'exécuter !... et... et, il est conforme à ce que... il est conforme à ce que j'avais dans la tête avant de la faire." (103*F2)*

*- "il est inscrit dans le carré, il a... les proportions que je voulais lui donner... il a la dynamique que je voulais lui donner" (107*F2)*.

Dans l'entretien avec Fl, la présence de l'expression "avoir envie" fait émerger dans ce qui est dit l'intention qui relance le mouvement :

*"en découvrant (...) j'ai envie aussi... après... après, j'essaie de... construire un peu mon tracé en fonction..." (76*Fl), "je vois l'effet rendu, et... après j'ai envie de... d'essayer de reproduire" (92*Fl), "je garde... en mémoire le... l'action qui a fait... que j'ai obtenu ce trait !... oui !..." (114*Fl)*.

Dans l'entretien avec J, nous relevons une distance par rapport à ce qui est dit par la présence de verbes d'opinion (penser, essayer, savoir, croire, rater, vouloir, s'apercevoir). Dans le flux de ce qui est dit, ces verbes indiquent une intentionnalité (1) (essayer, vouloir, penser) voire une anticipation de l'action (2), d'une part, et, d'autre part, une évaluation de l'action (3) (rater, s'apercevoir) :

1) *" ...oui, quand je suis parti, je n'ai pensé qu'au déplacement..." (286*J2)*
   *"J'avais voulu le faire à gauche..." (296*J2)*
   *"... j'ai voulu faire quelque chose plus par rapport à la trace !..." (316*J2)*
2) *"... et puis après penser à l'effet de hauteur...vers le haut ou vers la bas" (308*2J)*

*3) "...mais en fin de compte, n'avait plus rien à voir avec le corps !..." (316*J2)*
*"et je m'aperçois au bout des trois secondes," (80*J2).*

Le verbe "apercevoir" peut être entendu doublement dans le sens d'une perception kinesthésique des distances et des déplacements, ou encore dans le sens d'une intelligibilité de l'action. Ce verbe constitue un point d'articulation entre la description du vécu perceptif et le passage à une mise à distance de ce vécu.

VII.1.1.3 APPROCHER LA MESURE DES ECARTS ENTRE DIFFERENTS ESPACES DE PERCEPTION

Suivant l'exemple de F, le passage d'une expression en première personne ("je vois le tracé que je viens d'exécuter !") à une expression en troisième personne (il (le tracé de F) est conforme, "il est inscrit dans le carré, il a...les proportions, il a la dynamique") rend compte du passage entre deux espaces : celui du sujet percevant et celui de l'objet-tracé perçu. Se faisant, F décrit la mise en regard qu'elle fait entre le tracé prévu (celui qu'elle voulait) et celui qu'elle vient de réaliser. Elle exprime la mise en con-form-ité entre tracé prévu et tracé réalisé dans le cadre d'un carré virtuel. L'expression en troisième personne fait entendre la distance qui s'est creusée entre le sujet parlant et ce qui est dit d'une part, elle fait résonner la distance qui s'est installée entre le sujet percevant et le tracé devenu ob-jet.

Nous recueillons ainsi de l'information sur ce que regarder englobe du point de vue du sujet parlant. Regarder, à la différence de voir, constitue une activité de comparaison qui con-cerne à la fois la forme et le cadrage de la lettre tracée, ses proportions et la dynamique du trait en relation avec la dynamique du mouvement. En mettant en regard plusieurs images perceptives F mesure l'écart entre ces différentes images du tracé (vu et pré-vu).

VII.1.1.4 DE CE QUI EST ENONCE A UNE PREMIERE MISE EN FORME D'UNE DESCRIPTION DE L'ACTION REVECUE

- *L'exemple de Val.*

Enfin, si nous prenons le second entretien avec Val, ce qui est dit en première personne concerne tout d'abord les visualisations en relation avec la représentification de la situation :

*"je vois... tous les mouvements... je vois les mains qui prennent... je vois... tremper dans la peinture..." (29*Val2)*

*"je vois les mouvements, quelque chose d'assez rapide !" (31*Val2) "Oui, ...je vois des allers et venues... les déplacements... les..." (33*Val2) "...vers les pinceaux...", "...vers la peinture... et aller vers la feuille ensuite !", "Je revoie les autres faire" (41*à 45*Val2)*

"...je suis au fond...","... près des fenêtres..."(149 à 151*Val2)*

*"(...) Moi, je suis en retrait, et puis, je regarde" (147*Val2).*

Puis, nous relevons des verbes comme aller, se placer, prendre, se lever, qui participent à la description de l'action :

*"je regarde, et puis à un moment je me lève... et je choisis le blanc..." (147*Val2 suite)*

*"...et puis voilà ! Je vais chercher du blanc… et..." (247*Val2)*

*"(...) je vais faire la consigne qui est demandée, et... je me place devant la feuille, et !... et... je me suis mise de profil !" (255*Val2)*

*"Oui, c'était ça !... j'avais deux... deux pinceaux ! (Geste de tenue des deux pinceaux)" (55*Val2)*

*"Oui...oui... et je me suis mise de profil, et j'ai fait..." (57*Val2)*

*"Je fais le... cercle !" (83*Val2)*.

Comme dans l'entretien avec J, nous relevons ensuite, une alternance entre perception (voir, regarder) et réflexion sur l'acte en cours (savoir, se rendre compte, se faire la réflexion) :

*"...et puis, après, je me rends compte..." (85*Val2) "Oui, je regarde, et je me rends compte, qu'il y a une partie de mon... geste, qui ne sera pas sur le papier" (87*Val2).*

*"Non ! Je n'ai pas regardé, j'ai d'abord vu. J'ai d'abord vu... que ça ne serait, mais ce n'est qu'après que j'ai regardé… mais..." (103*Val2)*

*"...oui, je regarde l'autre (côté : le côté gauche)..." (107*Val2)*

*"J'ai fait la réflexion à voix haute" (67*Val2) " "...oui, je l'ai fait à voix haute.. ."(69*Val2) "...je me suis dit : mais ça ne sera pas dessus !"(111*Val2) "...je ne sais plus... je me suis dit : mais, pourquoi..."*

*"...eh bien après, je suis retournée à ma place. Et puis voilà !" (73*Val2)*.

Durant l'entretien, nous sommes revenues sur ce moment de questionnement pour Val. :

*...et remonter" (375*Val2) "...remonter, et... vriller la main pour... pour garder quand même... le contact." (377*Val2) " ...oui, en haut... pour pouvoir ramener..." (379*Val2) "(...) quand je ramène...là, c'est rapide... plus sec... plus" (381*Val2) "...voilà... je redonne un coup et... et remonte..." (383*Val2)*

"je le sens plus à l'épaule..."(353) "je sens cette résistance..."(323*Val2) "que je sens de ce côté et que je sens de l'autre ! Je suis obligée de séparer (...) une sensation dans l'épaule !... l'autre pas du tout ! (...)... ce mouvement que j'avais le matin et que j'ai retrouvé de ce côté (gauche)..." (391*Val2) "...là, je retrouve la sensation..." (393*Val2)*

*"je n'ai pas regardé de ce côté (à droite), j'ai regardé ma main gauche !" (401*Val2)*

*"...là, je baisse les bras... et je dis "c'est pas ça"... enfin... je n'étais pas satisfaite (...) je suis retournée à ma place... au fond !" (403*Val2)*

*"…enfin, j'ai reposé mes pinceaux, et... je suis repartie à la fenêtre, et puis... et je ne vois même plus la trace que j'ai faite ! Je ne la vois pas !" (405*Val2).*

Nous pouvons remarquer que la description de l'action est plus fine, notamment dans le choix des verbes qui se fait plus précis. Les verbes de perception (regarder, sentir) alternent avec ceux qui décrivent l'action (baisser, dire, ramener, redonner, remonter, reposer, faire, aller). Val localise le premier décalage entre le mouvement de son bras droit et celui de gauche, dans la résistance que lui offre le mur du côté droit. Cette résistance freine la remontée de son pinceau. Val la perçoit dans son épaule droite. Cette résistance est décrite en terme négatif, comme un frein. Elle est décrite aussi en négatif, de la perception du côté gauche, énoncée comme positive : côté libre, où Val retrouve les sensations qu'elle avait lors de la pratique corporelle. En creux, nous comprenons, que les sensations liées à la cette pratique de la danse sont agréables. En même temps, Val précise qu'elle regarde uniquement à gauche, là où elle a identifié l'absence de

support pictural. Elle sait, ou plutôt elle a anticipé, que seule la moitié de son mouvement apparaîtra sur le papier. Si nous revenons sur ce qui est dit, nous retrouvons d'autres marques de l'anticipation de l'action. La présence de "pour" dans ce qui est dit indique l'intentionnalité ou la visée de l'action : *"pour garder quand même... le contact." (377*Val2) "...oui, en haut... pour pouvoir ramener..." (379*Val2)*. Val anticipe au fur et à mesure du déroulement de son action, le scénario de l'action en devenir. Elle a mis en relation la perception kinesthésique au niveau de l'épaule droite avec la présence du support pictural, lui-même en relation avec l'inscription du trait de peinture. De même, à gauche, la reconnaissance des perceptions kinesthésiques qui étaient celles du mouvement dansé sont mises en relation avec celles de droite. Le différentiel de perception droite/gauche constitue une mesure des écarts, une évaluation de l'action en cours. Ce différentiel résistance /absence de résistance constitue à son tour une mise en tension entre le geste du bras droit et celui de gauche, en relation avec la trace laissée par le pinceau droit et l'absence de trace laissée par le pinceau gauche. A partir de là, peu importe le tracé réalisé à droite : lorsque Val regarde son pinceau gauche, elle met en regard l'absence de tracé à gauche avec un tracé pré-vu, qu'elle appelle "complet".

VII.1.1.5 EN SYNTHESE

Nous avons pu constater que ce qui est dit en première personne concerne une description de l'action perçue du point de vue du sujet parlant. Cette description de l'action perçue inclut une dimension d'anticipation et d'évaluation de l'action qui implique des champs et des espaces de perceptions différents. Pour ce faire, nous avons commencé une mise en relation entre ce qui est dit en première personne et ce qui est décrit à travers le contenu de ce qui est dit. Par ailleurs, nous avons constaté, que l'expression en première personne est articulée avec une expression en troisième personne. Nous avons distingué l'expression en troisième personne qui fait référence à un objet situé ou une personne précise.

Nous proposons de nous tourner vers de ce qui est dit en troisième personne, qui concerne plus particulièrement les entrées et les sorties du processus d'explicitation. Dans ce cadre nous avons distingué ce qui est dit :

- à la marge du processus d'explicitation, comme à la marge de la visualisation : *"les autres personnes étaient placées un petit peu en arc de cercle, comme ça, éparpillées dans la salle pour..." (169*F2), " tous les autres disparaissent... tout disparaît : je suis devant...la feuille de papier avec mon pinceau, voilà !...Les autres n'existent plus..." (235*F2), " il y a le suivant qui est là...et...donc, je les rejoins, et à ce moment-là ils réapparaissent" (197*F2)* ;

- au fur est à mesure que la visualisation se précise : *"mais je m'aperçois, que ce n'est pas un carré" (75*F2), "après ça s'enchaîne" (111*F2), "ça flashait en plus" (117*F2)*.

Il nous importe donc de discerner comment le sujet parle de lui-même en troisième personne ? À ce moment, de quoi parle-t-il ? Que re-présente cette troisième personne dans ce qui est dit ?

VII.1.2 APPROCHER CE QUI EST VECU COMME IMPERCEPTIBLE : UNE EXPRESSION EN TROISIEME PERSONNE

VII.1.2.1 LA PRESENCE DE "ON" DANS CE QUI EST DIT : LA PRESENTATION DE SOI COMME SEMBLABLE AUX AUTRES ET L'EXPRESSION DU TRACE EN REGARD DE L'AUTRE

Au sein de l'expression en troisième personne, le pronom "omnipersonnel on" (Wilmet, 2003) est celui qui est le plus utilisé par les sujets, après les quantifiants-caractérisants déictiques (ça/cela/c'). Le nombre de pronom omnipersonnel "on" s'estompe dans le second entretien à la faveur des pronoms personnels (il/elle) ou des sujets situés (la table, le pinceau, la peinture, le brou de noix...). Lorsque les participants utilisent l'omnipersonnel "on", ils parlent d'eux-mêmes en tant que membre du groupe en formation, et plus exceptionnellement comme membre du groupe professionnel des enseignants (C, J).

Le sujet en tant que membre du groupe en formation : soi-même comme indissociable des autres

A ce titre, le pronom "on" est présent lorsque F, dans son premier entretien, ou J dans son second entretien, parle de l'action collective :

*"on avait cherché le geste parfait" (66*F1), "On l'avait fait plusieurs fois. Donc par accumulation sur une feuille ou plusieurs feuilles. (...) ...et comme on avait le droit de gaspiller toutes les feuilles que l'on voulait" (68*F1).*

*"ce que l'on a fait en calligraphie, les grands gestes, (...) on s'entraîne pendant des heures à, tout le temps, faire le même, et après on passe à ce truc-là..." (140*J.2)*

Autrement dit, F et J comme les autres membres du groupe en formation ont réalisé plusieurs fois le geste calligraphique. Dans ce qui est dit, nous comprenons que tous pouvaient utiliser le nombre de feuilles souhaité, et tous avaient recherché le "geste parfait". L'indéfinition du pronom "on" concourt à faire entendre une indissociabilité du sujet, qui devient constituant du groupe. Par là même, l'indéfinition du pronom confine à l'indéfinition du sujet, qui se dilue dans le groupe. Sans contour propre, le sujet parlant devient égal à tout autre participant du groupe. Le vécu commun devient un vécu égal pour tous. S'il est égal, en est-il identique pour autant ?

Une indifférenciation entre soi-même et les autres membres du groupe de formation

L'indifférenciation entre soi-même et autrui est perceptible ici dans le premier entretien avec C : *"Ou on fonce, comme ça on est les premiers et on a de la place. Ou on attend que la foule soit passée et on y va après." (56*C1).*

L'omnipersonnel "on" est présent dans ce qui est dit lorsque C est concernée *"on fonce", "on a de la place" "on y va"*. C parle d'elle-même comme membre du groupe en formation. Lorsqu'elle n'est pas concernée par l'action, les autres membres du groupe apparaissent dans ce qui est dit comme une "foule", non comme des individus, mais comme un tout indifférencié. Nous entendons en creux l'hostilité ou le danger que recouvre la foule, au regard d'un individu pris en son sein.

Le pronom "on" apparaît dans ce qui est dit notamment en relation avec la position d'observateur des participants avant de réaliser leur tracé (sauf H.). La présence de "on" est également en relation avec un moment d'attente, durant lequel visiblement les sujets ne font rien. A ce moment, chacun est à l'intérieur du groupe, mieux il participe à constituer le groupe. Comme l'ont dit plus haut J et Val, ils se placent en position de "retrait". Ils se retirent de l'action et s'extraient du champ spéculaire d'autrui. Lorsqu'ils ne font visiblement rien, ils regardent les autres.

Dans le premier entretien avec F, nous avons pu ainsi relever :

*" on se prépare, on regarde les autres (...) on s'observe (...) on s'observe vachement les uns les autres. C'est-à-dire: on regarde comment l'autre fait !" (8*F1)*

La présence de l'omnipersonnel "on" dans ce qui est dit fait entendre que F comme les autres se prépare et regarde. Elle regarde autrui dans la mesure où autrui est sur un pied d'égalité avec elle. Cette re-semblance permet la mise en re-gard avec autrui. Elle garde en mémoire "comment l'autre fait". Le moment d'attente est un moment où elle "engrange" une sorte de répertoire d'action : elle apprend par autrui comment agir pour elle-même dans le futur proche. Autrui en mouvement est un support à un apprentissage virtuel. Elle, comme semblable à autrui, peut réaliser le même mouvement, la même action.

Les passages d'une expression en première personne à une expression en troisième personne : le passage d'une action commune à la constitution de son acte graphique propre.

Dans le second entretien avec J, nous relevons une alternance entre une expression en première personne et une expression en troisième personne, en relation avec la position d'observateur de J :

*"...je les voyais avant de passer, faisaient déjà le circuit de ce qu'ils allaient faire. On les voyait avec le doigt en l'air..." (64*J2)*

J regarde comment autrui se prépare, et prépare leur tracé : il repère la répétition intérieure du geste calligraphique. L'expression en première personne "je les voyais" est reprise à l'identique dans une expression en troisième personne "on les voyait". Cependant, le point de vue en troisième personne souligne ce qui est visible par tous "le doigt en l'air", alors que le point de vue en première personne décrit le scénario interne que ce fait J : il simule pour lui-même l'action, qu'il suppose être réalisée en interne par autrui.

A l'inverse dans les deux entretiens avec Fl, nous avons remarqué un passage de l'expression en troisième personne à l'expression en première personne :

Fl1 : "on avait vu ce qu'avait fait ceux qui étaient passés "(63)*

Fl2 : "Au départ, on observe... on... les personnes qui sont à côté, et, on sent, en fait, les... les gens qui sont prêt ou pas... et dès... que l'on fait le premier pas vers la feuille... on est déjà dedans, en fait !"(498)*

"...quand on se sent prêt... que l'on est..." (400) "...on y va... (...) à partir de ce moment-là, on oublie les autres " (488*)*

"Quand on regarde les autres on ne se rend pas compte... mais une fois que l'on est devant.... (...) là, je m'aperçois que si je lève le bras le plus haut possible... de... (...) quelle amplitude je vais pouvoir donner à mon corps... avec mon bras..." (227) "... seulement quand on est dessus..." (229*).*

Fl a regardé l'action des autres. L'expression en troisième personne *"on regarde, on est devant"* alterne avec une expression en première personne *"je m'aperçois de l'amplitude..."*. Le point de vue en troisième personne exprime la communauté d'action, Fl comme les autres a été en position d'observateur, et comme les autres a été devant le support de réalisation. Ce vécu commun relève également d'une perception partagée ou partageable. Il s'agit de ce qui ex-iste sur la place publique et à ce titre est visible par tout un chacun. Maintenant, le point de vue en première personne exprime le vécu singulier et propre à Fl : son action, ou plus exactement l'ampleur de son mouvement se construit dans le cours de l'action même. Le retour au point de vue en troisième personne projette son vécu propre à un vécu qui serait commun : dans la mesure où autrui est semblable à elle, les autres peuvent être susceptibles de vivre la même chose.

La présence du pronom "on" dans ce qui est dit, dénote un point de vue à chaque fois singulier pour C, J ou Val, bien que chacun, en se considérant comme les autres, emprunte la voix du vécu commun et de la ressemblance avec autrui. L'articulation avec un point de vue en première personne dans ce qui est dit exprime des perceptions différentes sur une même situation : il concourt à exprimer alternativement le point de vue de l'ex-istant (visible par tout un chacun, et donc partageable par tous) et le point de vue propre au sujet parlant (singulier, décrivant un scénario interne imperceptible à autrui).

VII.1.2.2 LA PRESENCE DE TOPICALISATION IMPERSONNELLE : L'EXPRESSION DE CE QUI ECHAPPE AU SUJET PARLANT PERÇU COMME UNE DOUBLE CONTRAINTE

Dans ce qui est dit en troisième personne, les topicalisations impersonnelles représentent environ 15 % de l'expression en troisième personne. Nous avons choisi de mettre notre projecteur sur les entretiens de K, J et Val. Il s'agit des entretiens dans lesquels la présence de constructions impersonnelles est la plus importante. Nous proposons de revenir sur ces entretiens en mettant en regard la construction impersonnelle avec ce qui est dit. A la suite de la présence de l'omnipersonnel "on" dans ce qui est dit, nous avons pu remarquer que la présence de topicalisations impersonnelles participait à exprimer une simulation de son action en position d'observateur. A la différence de ce qui est dit par le recours à l'omnipersonnel "on", le sujet parlant n'exprime plus une relation de re-semblance avec les autres, mais il fait entendre le point de vue distancié de l'observateur vis-à-vis des différentes contraintes qui entrent malgré lui dans la constitution de son tracé ou de son acte graphique. Pour appréhender les questions et les tensions qui s'imposent alors aux sujets, nous aborderons tout d'abord comment le sujet parlant utilise les topicalisations impersonnelles pour exprimer ce qu'il perçoit comme des contraintes extérieures à lui, ou au contraire propres à lui-même, avant d'approcher comment il fait entendre la construction virtuelle de son tracé au regard d'autrui.

Exprimer une contrainte de son environnement

Les constructions impersonnelles sont présentes dans ce qui est dit lorsque le sujet parle d'une contrainte de son environnement : "il fallait choisir la couleur, l'outil..." (Reformulé trois fois en 167*F2). Ces topicalisations impersonnelles impliquent des verbes comme ici, falloir, qui expriment une nécessité à laquelle le sujet ne peut se soustraire. La distance avec ce qui est dit est maximale. Elle fait entendre l'absence de prise sur le contenu de ce qui est dit (les consignes et le cadre institutionnel de l'activité) : le pronom il "impersonnel" correspond au sens que relève Wilmet "s'agissant de moi comme n'en ayant pas les moyens" (Wilmet 2003, p. 506). Dans le contenu de ce qui est dit, F renvoie aux contraintes données par la formatrice ("choisir une couleur"). La topicalisation impersonnelle accompagnée du verbe falloir concourt à exprimer une nécessité qui échappe au sujet parlant.

Exprimer ce qui advient comme l'imperceptibilité du tracé en train de se constituer

Cependant, la construction impersonnelle ne fait pas uniquement référence à une contrainte vécue comme extérieure au sujet parlant. F dit un peu plus loin en faisant référence aux couleurs :

*"il fallait contraster un petit peu..." (167*F2)*. A ce moment-là, il ne s'agit plus d'une contrainte de l'environnement, mais une contrainte que se donne F elle-même. La construction impersonnelle de la phrase fait également résonner en creux, l'absence de prise du sujet parlant et percevant sur ce choix pictural. Suivant le sens commun, celui-ci apparaît comme une "nécessité intérieure". L'impersonnalité de ce qui est dit accompagné du verbe falloir fait donc entendre un choix impérieux qui s'impose à F, en relation avec l'impalpabilité de ce qui a présidé à ce choix, au moment où elle parle.

D'autres formes impersonnelles sont présentes dans notre matériau, comme les expressions "il y a" ou encore "il y en a", qui introduisent une proposition. La construction impersonnelle participe toujours à faire entendre ce qui échappe au sujet ou plus particulièrement ce qui est vécu comme imperceptible au sujet parlant. Son apposition focalise l'attention de l'auditeur sur ce qui suit. En focalisant ainsi l'attention de l'auditeur sur la proposition suivante, le sujet parlant désigne cette proposition comme importante et incite à écouter le contenu de ce qui est dit comme l'objet de son attention. Dans la retranscription des entretiens, nous avons remarqué la présence de cette double construction en relation avec la mise en mots des perceptions (vécues comme) originelles ou fondatrices du tracé calligraphique, et notamment lorsqu'il s'agit de perceptions kinesthésiques.

En ce sens, l'imperceptibilité du tracé en train de se constituer, se fait entendre dans la retranscription du premier entretien de F (F1) :

*"il y a une espèce de rythme qui me vient (...) il y a quelques choses dans ce goût-là qui me vient" (50*F1)*

*"il y a un temps d'arrêt" (28*F1).*

Dans le contenu de ce qui est dit, F perçoit "un rythme", "un temps d'arrêt". Cependant, la perception est diffuse ("une espèce de", "quelques choses dans ce goût-là"). F souligne que ce rythme est présent pour elle-même ("qui me vient"). Le vécu antérieur est donc vivace pour le sujet parlant. Il exprime ainsi l'impersonnalité de ce qui lui advient. Ce qui advient à F est tout juste perceptible (elle perçoit le rythme kinesthésique) mais cette perception semble trop lointaine pour qu'elle puisse vraiment le com-prendre, au sens strict de prendre avec.

Exprimer contraintes environnementales et contraintes propres :
laisser entendre la question de leurs articulations

Dans la retranscription du second entretien avec K, nous relevons :

"il y a une idée du mouvement que l'on a envie de faire

*(...) il y a une idée du mouvement qui doit démarrer de là" (134*K2)*.

Le début de la phrase ("il y a une idée du mouvement que") est répété à l'identique comme une prosodie. Cette répétition crée une structure mélodique, qui guide la com-préhension de

l'auditeur. Contraintes environnementales et contraintes propres se répondent symétriquement par cette répétition, par cette prosodie. Ce faisant, K exprime les contraintes qu'elle prend en compte dans la constitution de son tracé particulier :

- la perception, qui semble hors de portée d'elle-même, est en relation avec l'intentionnalité ("l'envie") du mouvement, et la pré-vision de ce mouvement ("l'idée"),

- les contraintes matérielles liées au format de la feuille, (le mouvement doit démarrer là).

Une question non-dite émerge entre ces deux contraintes. Il s'agit d'articuler ces données de contexte ("le mouvement qui doit démarrer là") avec celles du tracé pré-vu : une image ("idée") du mouvement ("que l'on a envie de faire"). Il s'agit bien de com-pendre, au sens strict de prendre-avec, les différents éléments posés comme contraintes.

La construction impersonnelle fait entendre et com-prendre la relation distanciée entre le sujet et ce qui est dit (à savoir : les contraintes environnementales et les contraintes propres, recouvrant elles-mêmes plusieurs champs de perception). Par ricochet, le sujet parlant fait entendre en creux, le processus de mise en relation entre ces différentes contraintes (voire les différentes perceptions) qui est à l'œuvre.

Construire son action au regard d'autrui : "Il y en a"/ "il y a"

J a eu recours amplement à une "voix" impersonnelle. Comme dans les retranscriptions des entretiens avec F, la présence de topicalisations impersonnelles dans ce qui est dit est en relation avec des contraintes environnementales : *"il y avait une grande longueur" (12*J1) ; "il y avait toujours un peu de bruit autour" (150*J2)*. Ensuite, la présence d' "il y a", dans ce qui est dit, désigne ce que font l'ensemble des acteurs :

*"Il n'y a personne, vraiment, qui voulait commencer" (22*J2)*

*"Il y a une phase d'observation" (28*J2).*

A ce moment de l'entretien, J fait référence à sa position d'observation. Il exprime à la fois ce qu'il voit (personne ne commence) et ce qu'il projette ("vouloir commencer", et "observer"). Il contracte ainsi, une action visible (l'absence d'engagement dans l'action) et une action virtuelle (l'observation), propre à chacun. Ce qui est dit laisse entendre que les autres, que tous les membres du groupe ("personne") auquel J appartient "observent" et ne "veulent" pas "commencer". L'action propre à chaque acteur devient une action identique pour chaque acteur : ou plutôt J suppose que les autres, comme lui-même, "observent " et "ne souhaitent pas s'engager dans la réalisation de leur tracé.

Le mot "phase" laisse entendre que tous les membres du groupe font la même chose (observer), et que cette action commune répond à des impératifs objectifs, scientifiques. Il adopte un point de vue général qui affirme son objectivité, sa distanciation. En cela, la construction

impersonnelle participe pleinement à cette mise à distance, en même temps qu'à une généralisation du point de vue. Elle contribue également à dépersonnaliser le vécu propre à chacun des acteurs, vécu qui devient identique pour tous les participants. Mais c'est précisément par cette désingularisation du vécu d'autrui, que le sujet parlant parle de lui-même, de ce qu'il vit en lui-même.

J parle de ce qu'il voit chez les autres et en même temps il laisse entendre ce qu'il regarde. Dans ce qui est dit, nous remarquons une alternance entre "il y en a" et "il y a" dans ce qui est dit :

*"il y en a qui pensaient chorégraphie" (140*J2)*

*"il y a des mouvements des bras" (228*J2)*

*"il y a des mouvements où on était plus à quatre pattes, des moments en extension vers le haut" (234*J2)*

*"il y en a qui ont fait des déplacements (...) qui sont restés debout, qui n'ont jamais fléchi les genoux, qui (...) ne se sont jamais trouvés sur la pointe des pieds" (236*J2)*

*"il y a l'histoire de la longueur (...) il y en a qui avaient fermé les yeux" (74*J2)*

*"il y en a qui étaient allés jusqu'aux bout" (84*J2)*

*"il fallait en faire en haut en bas" (85*J2)*

*"il y en a qui marchaient, il y en a qui couraient un peu, il y en a qui se sont retrouvés en marche arrière" (84*J2)*

"il y en a qui ont ouvert les yeux et qui ont essayé de faire un truc... "

*"il n'y a PLUS le déplacement qui est là" (284*J2)*

La présence de "il y en a" dans ce qui est dit désigne d'autres participants. La présence d' "il y a" focalise ce qui est dit, en s'approchant des éléments de l'action observée chez autrui (mouvement des bras, mouvements en extension ou à quatre pattes, déplacement debout). Par le recours à la forme négative ou affirmative, le sujet parlant opère des choix : ce qui est dit laisse entendre ce que le sujet parlant valorise (le déplacement) ou au contraire dévalorise. J exprime par la forme négative ce qu'il ne souhaite pas reprendre pour lui-même : "rester debout sans fléchir les genoux ou sans se mettre sur la pointe des pieds". Ensuite, il parle en positif des possibilités d'action pour lui-même : "mouvement en extension vers le haut ou à quatre pattes". Il fait entendre en creux que ces choix sont à l'opposé des autres : comme " fléchir les genoux ou se mettre sur la pointe des pieds". Pour la question de la longueur du déplacement, il relève des stratégies différentes (ouvrir ou fermer les yeux) et des types de déplacements (marcher courir, marcher en arrière). Par ce jeu de focalisations, J fait entendre, comment il construit, petit à petit, son propre déplacement au regard d'autrui.

La relation entre ce qui est dit en première et en troisième personne exprime justement ce double point de vue entre ce que voit J et ce qu'il regarde : *"il y en a qui ...dans leur tête (Je les voyais) avant de passer faisaient déjà le circuit de ce qu'ils allaient faire" (64*J2*).

En position de spectateur, J voit d'autres acteurs "le doigt en l'air" (64*) et il suppose qu'il simule leur action en interne. C'est précisément cette simulation qu'il regarde ou qui le regarde en propre. Cette simulation interne n'est pas perceptible directement. En considérant l'autre comme lui-même, il peut mettre sa propre activité interne en regard avec celle d'autrui. Il élabore ainsi son scénario interne, ce qu'il peut faire ou souhaite faire.

Dans la retranscription du premier entretien avec Val, la présence de constructions impersonnelles émerge, tout d'abord en relation avec la préoccupation de s'engager dans la réalisation du tracé, elle-même conditionnée par la place sur le support collectif. Val parle d'autrui depuis sa place d'observatrice ("il y en a") :

*"Il y en a qui y vont "franco", qui savent exactement où ils vont aller ; Il y en a d'autres : ils viennent, ils regardent...ils reculent...ils ne savent pas trop où se placer..." (63*Val1)*

Elle parle de ce qu'elle a vu: ils vont directement ("franco") vers la feuille, "ils viennent, ils regardent, ils reculent". Elle met en regard ces observations avec les déductions qu'elle a fait pour elle-même: " ils savent exactement où se placer" ; "ils ne savent pas trop où aller".

Elle regarde comment se dessine la place disponible sur le support au fur et à mesure du passage des autres acteurs. La présence d' "il y a" dans ce qui est dit se manifeste cette fois, en relation avec ces contraintes extérieures, en relation avec l'action d'autrui :

*"Il y a juste une place pour moi..." (35*Val1)*

*"Il y a ce petit espace qui...m'est réservé (...) il ne faut pas que j'attende trop" (37*Val1).*

La "voix" impersonnelle s'articule ici à une voix passive (ce petit espace (…) m'est réservé) et souligne l'ab-sence, au sens strict d'être à distance. Le sujet est agi. La situation le "préhende" (de Jonckheere 2001). Les contraintes extérieures semblent échapper au sujet parlant : "une place pour moi", "une place qui m'est réservée". Cette place n'est réservée, suivant le langage courant, que "dans la tête" de Val. Ce sont des contraintes propres au sujet, qui sont sous-entendues et non formulées. La voix impersonnelle fait entendre l'impossibilité de décrire ce qui apparaît trop distant de soi-même, imperceptible. Par contre, en fonction de la place laissée disponible par autrui et de l'espace qu'elle aura estimé destiner à son tracé en son for intérieur, Val décide de s'engager dans la réalisation de son tracé : "il ne faut pas que j'attende trop". La voix impersonnelle signifie (fait entendre) ce qui est "hors-champ", ce à quoi le sujet parlant ne peut accéder, ce qui lui apparaît comme impalpable, imperceptible.

Exprimer ses préoccupations : "Il y a"

Comme nous l'avons remarqué, la présence des topicalisations impersonnelles est rarement isolée. Elle est plus accentuée à certains moments de l'entretien. Le contenu de ce qui est dit semble se répéter, comme une scansion prosodique. La répétition se fait entendre comme une insistance particulière, qui invite l'auditeur à écouter plus attentivement. L'impersonnalité de la

construction de la phrase marque une distance maximale avec ce qui est dit. Par là même, elle fait résonner une tension avec le contenu de ce qui est dit. Ces mises en tension font entendre en creux les préoccupations du sujet parlant.

Dans la retranscription du second entretien avec Val, nous avons relevé cette insistance particulière. La présence de construction impersonnelle ("il y a") est alors en relation avec la question centrale de l'entretien, à savoir l'arrêt du tracé provoqué volontairement par Val elle-même.

Elle revient à plusieurs reprises sur ce moment de l'activité. Elle est alors en position de parole incarnée avec un ralentissement de la voix, un décrochement du regard. Lors des approches descriptives de son action, des gestes des deux bras accompagnent ce qui est dit. Ils reprennent des gestes calligraphiques, qui étaient les siens au moment de l'activité de formation. Après le remontage des entretiens, nous pouvons constater que la présence de "il y a" introduit une tension entre l'inscription de son geste calligraphique sur le support de papier (87*Val.2), l'existence d'un pinceau (267*Val2), et le constat qu'une moitié (un côté) de son tracé n'existera pas (115*Val2) :

*"il y a une partie de mon... geste, qui ne sera pas sur le papier" (87*Val.2)*

*"... il n'y a que moitié..." (115*Val2)*

*"… sûr ;…il y en avait un (pinceau) !" (267*Val2)*

*"il y a quand même ce côté (...) il y a un côté aussi... (...) il y a un côté où il n'y aura pas de trace" (133*Val1)*

La répétition d' "il y a" s'accompagne d'une reformulation de ce qui a été dit. Cette approche descriptive précise ce que Val perçoit du côté droit et du côté gauche. Nous pouvons relever trois reformulations introduites par "il y a" :

*1) "il y a ...il y a un côté, qui a été bloqué par la feuille !" (319*Val2)*

*"il y a un côté qui est libre" (323*Val2)*

*2) "il y a un obstacle" (325*Val2)*

*"il y a l'élan" (337*Val.2) (et là l'élan a été freiné)*

*3) "il y a quelque chose qui retient (...) il n'y a pas d'effort à faire ! (...) il n'y avait pas eu d'effort à faire (...) il y a cette sensation de blocage" (351*Val2)*

*"il y a une résist...il y a un mouvement qui n'est pas (...) agréable..." (387*Val2)*

*"il y a forcément un geste...il y a ...l'épaule qui bloque..." (391*Val2)*

*"il y a une moitié, qui n'est pas sur la feuille !" (293*Val2)*

*"il manquait un morceau !" (418*Val2)*

Dans l'ensemble du contenu de ce qui est dit, nous relevons d'une part, un côté qui a été bloqué par la feuille, un obstacle, cette sensation de blocage, une résist..., un mouvement qui

n'est pas (...) agréable, l'épaule qui bloque. Et d'autre part, nous relevons : mon... geste, qui ne sera pas sur le papier, un côté où il n'y aura pas de trace, un côté qui est libre, une moitié, qui n'est pas sur la feuille, il manquait un morceau.

Par ailleurs, dans le contexte d'énonciation, les mouvements qui accompagnent ce qui est dit désignent respectivement un mouvement du bras droit et un mouvement du bras gauche.

Dans l'approche descriptive, nous pouvons reconstituer ici que Val décrit ce qu'elle perçoit en relation avec des contraintes de son environnement, comme le support graphique ("la feuille"). Elle procède par comparaison droite-gauche et décrit les perceptions du mouvement : du côté droit et du gauche. Elle énonce des sensations en relation avec ces perceptions : "blocage" et "résistance" d'un côté, "liberté" et "élan" de l'autre. Elle localise ce qu'elle perçoit dans le mouvement au niveau de son épaule (391*Val2). De ce différentiel droite gauche, elle com-prend que seule la moitié de son mouvement sera transcrit sur la feuille de papier kraft.

La présence répétée des topicalisations impersonnelles dans ce qui est dit fait entendre ce qui semble encore imperceptible au moment de l'entretien à Val. En ce sens, la présence de constructions impersonnelles manifeste ce qui semble indescriptible dans un premier temps, mais au fur et à mesure des reformulations, nous comprenons que la situation re-vécue se précise, et des bribes de description émergent dans ce qui est dit. La présence d' "il y a" pose les éléments d'une question non encore explicitée : il existe un différentiel de perception du mouvement à gauche et à droite qui semble incompréhensible au sujet parlant. Soulignons que cette persévérance dans l'approche descriptive est en relation avec la préoccupation centrale du sujet parlant au moment de l'entretien. L'entretien est motivé par l'élucidation de cette question demeurée sans réponse.

Il en est de même pour J. Avec la présence d'"il y a" dans ce qui est dit, nous revenons avec insistance sur un moment particulier qui est également celui de l'arrêt du tracé. Dans ce qui est dit nous pouvons relever :

*"il faut être à l'aise avec ces deux trucs là (...) il y a le regard des autres sur le déplacement, et puis sur la trace" (278*J2)*

*"il y a ton côté trace qui te gêne" (278*J2)*

*"il n'y a pas que l'engagement du corps (...) il y a une trace (...) il faut en faire complètement abstraction" (244*J2)*

"Il y a un déplacement qui est là et qui nous gêne" (80)*

*"il y a des moments où le pinceau..." (326*J2)*

*"il y a un arrêt dans le... truc" (146*J2)*

La construction impersonnelle pose les termes de plusieurs contraintes :

- les contraintes de l'environnement (il y a) avec le regard d'autrui sur le corps de J en mouvement et sur le tracé en train de se faire,

- des contraintes propres à J formulées comme des prescriptions faites à lui-même (il faut) : tantôt exprimées comme des sensations "être à l'aise", tantôt exprimées comme des directives "faire abstraction"

- des contraintes propres à J exprimées comme des sensations ressenties : la gêne dans le mouvement.

Le sentiment de "gêne" ou d' "aisance "corporelle fait comprendre en creux, le différentiel qui existe ou pas, entre le tracé réalisé (le déplacement) et le tracé escompté (le déplacement escompté). Le sentiment énoncé fait entendre une mesure des écarts entre pré-vu et visible (réalisé effectivement).

Le retour récurent ("il y a") sur ce moment particulier en posant les termes des différentes contraintes correspond à une évaluation de l'action. J sort de ces contraintes (qui touchent conjointement au déplacement et à la trace) en posant de nouveaux éléments : le pinceau, et l'arrêt de l'action. Nous finissons cette reconstitution de l'action sur la question qui se pose entre l'arrêt du tracé et le maniement du pinceau.

La prévision de l'action est marquée par la présence de "il faut" dans ce qui est dit. Val formule les préconisations qu'elle se fait à elle-même :

*"il faut qu'on le voit (...) il faut qu'il n'y ait pas quelques choses de...comme une tâche qui attire l'œil...il faut que ça soit..." (87*Val1)*.

Elle décrit un certain nombre de conditions qui président au dessin du tracé. Ce sont elles sur lesquelles revient Val une fois le tracé terminé :

*"il n'y avait pas eu de ...de gros pâté" (149*Val1)*

*"il y a eu un respect" (151*Val1).*

La "tâche" ou le "pâté" accroche, perturbe la circulation du regard ("attire l'œil") et de fait, peut nuire aux tracés d'autrui, comme à son propre tracé. En cela, la question du "respect" entre en relation avec celle de l'accident ("tâche",...).

En synthèse

La "voix" impersonnelle que les sujets parlants ont empruntée, dirige l'attention de l'auditeur sur ce qui apparaît au sujet comme des contraintes (environnementales, propres,...). Elle fait comprendre le rapport distancié avec ce qui est dit au sens où "s'agissant de moi comme n'en ayant pas les moyens" (Wilmet 2003, p. 506). L'impersonnalité de la construction fait entendre ce qui échappe à ce sujet parlant.

En attirant l'attention sur différentes contraintes, le sujet parlant pose les termes d'une question "non-dite" (Ducrot, 1984/2008) qui résonne entre les mots. La répétition, voire la

récurrence d'éléments de phrase ("il y a une idée du mouvement.."), concourent à scander la présence concomitante de plusieurs contraintes et la question de leur mise en relation.

Ces questions peuvent être non-encore-dites, dans le sens où la répétition de "il y a" dans ce qui est dit attire l'attention de façon insistante et de façon de plus en plus précise sur l'objet de la question qui, par là-même, commence à être mis en mots. La présence répétée d "il y a" a introduit une approche descriptive.

La "voix" impersonnelle est présente par l'expression "il y en a", qui marque la présence d'autrui dans ce qui est dit, et fait entendre une mise à distance du sujet parlant, devenu observateur des tracés en train de se faire. Elle fait entendre la mise en retrait de la scène où se déroule l'action calligraphique. Ainsi en retrait, le sujet n'a pas le "masque" de la *personna* au sein de la "mascarade" dont parle Ducrot, il prend la place hors champ de l'impersonnel (sans masque). C'est précisément au moment où il se retire de la scène, où J, Val et F, construisent virtuellement et au regard d'autrui leur tracé à venir.

Restent des questions non-dites demeurées en suspend, par la difficulté à mettre en mots ce qui vient au sujet et lui parait imperceptible. La "voix" impersonnelle est présente dans la retranscription de J en relation avec ce qui advient *("advienne ce qu'il advienne", 258*J2*) et semble lui échapper. La voix impersonnelle exprime alors ce qui semble indescriptible parce qu'imperceptible.

VII.1.2.3 LA PRESENCE DE "ÇA/CELA/C'" DANS CE QUI EST DIT : UNE DESIGNATION DE CE QUI EST TOUT JUSTE PERCEPTIBLE

Les pronoms quantifiants-caractérisants déictiques forment environ la moitié des expressions en troisième personne. Leur importance est liée pour une part, à la situation d'entretien oral, comme nous l'avons déjà souligné. Nous avons relevé la présence de tels pronoms à la fois, dans le cours du processus d'explicitation, en position de parole incarnée, et lorsque le sujet sort de ce processus pour nous expliquer un point particulier. Nous pensons que la présence de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques dans ce qui est dit est justement en relation avec l'entrée ou la sortie du processus d'explicitation.

Ils accompagnent donc les entrées dans le processus d'explicitation. Il est plus juste de parler d'entrées au pluriel, car le processus n'étant pas linéaire, nous avons accompagné à plusieurs reprises une reconnexion avec la situation vécue en formation. Au fur et à mesure de l'entretien, nous revenons sur des moments de plus en plus précis, qui s'appuient sur ce qu'ont déjà mis en mots les différents participants. Les pronoms quantifiants-caractérisants déictiques,

comme nous l'avons constaté pour les constructions impersonnelles, sont présents lors de ces reformulations.

Lors de la recherche exploratoire, nous avons relevé que les pronoms quantifiants-caractérisants déictiques "ça/ce/cela" désignent ce que le sujet perçoit sans toutefois le nommer. L'objet est bien perçu, malgré l'ab-sence de dénomination. Nous entendions absence, au sens strict d'être à distance. Ce qui est perçu se manifeste en creux dans ce qui est dit. L'ab-sence résonne dans la distance qui existe avec ce qui est dit.

Dans ce qui précède, la voix impersonnelle amorce ce qui revient au sujet parlant et contribue à faire entendre ce qui lui semble imperceptible, ou hors de son propre champ de perception. La distance du sujet parlant avec ce qui est dit, fait entendre la mise en retrait du sujet du sujet lui-même, confronté à ce qui lui échoit. L'ab-sence de maîtrise sur ce qui lui arrive, à laquelle fait référence Wilmet (2003), constitue une mise à distance plus importante que l'ab-sence de dénomination. La présence de quantifiants-caractérisants déictiques constitue en ce sens une présence plus affirmée du sujet parlant dans ce qui est dit et une approche plus précise de la situation retrouvée.

A la suite des constructions impersonnelles, la présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques lors des différentes reformulations participe à exprimer et approcher la préoccupation centrale du sujet, en faisant entendre successivement :

- ses perceptions internes et subtiles
- les différentiels perceptifs
- les mises en con-form-ité perceptives, qui ouvrent aux différentes prises de décision.

Ainsi aux confins du processus d'explicitation, voyons maintenant ce que désigne le sujet parlant.

Exprimer l'ancrage dans le vécu corporel de son propre questionnement

Tout d'abord, examinons comment les pronoms quantifiants-caractérisants déictiques accompagnent l'entrée dans le processus d'explicitation. Dans ce cas, la présence de "c'est" ou "c'était" dans ce qui est dit désigne, comme le geste du montreur qui pointe du doigt, ce que chacun des participants perçoit. Notre attention est orientée vers ce que chacun re-vit, re-sent et re-voit. En désignant plusieurs éléments de contexte, les participants ont redessiné les contours de la situation de référence. Prenons l'exemple de K.

Dans la retranscription du premier entretien avec K, nous relevons la présence de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques avec le verbe être dès les prémices de l'entrée en position de parole incarnée : *"je me revois en train de la faire !" (14*K1), "C'était... l'amplitude... et puis le... la légèreté... c'est pas..." (16*/18*K1)*. La présence de "c'est" ou "c'était" dans ce qui est dit désigne ce qu'elle veut nous faire voir comme elle-même le perçoit. Notre attention est orientée vers ce que re-vit et re-

sent K (amplitude et légèreté), qui correspond à ce qu'elle revisualise (je revois) et aussi aux perceptions en relation avec le mouvement (amplitude et légèreté). Ils désignent ce qui revient au sujet parlant et percevant *("ce qui me revient", 66*K1*). Les perceptions sont présentes pour le sujet. Elles ne sont pas d'emblée partageables avec l'interlocuteur. Il s'agit de ce qu'il re-voit et re-sent, en relation avec la représentification de la situation.

En même temps, cette première formulation reste assez vague et correspond à une première approche très globale de ce qu'elle re-vit en interne. Notre attention est sollicitée ensuite vers les consignes données ce jour-là : *"...c'était en rapport avec les signes (...) c'était ça..." (22*K1)*. A ce moment, K se décentre des perceptions attachées à son mouvement propre, son "re-senti", pour se tourner vers des données plus objectives de la situation qui la concernent de façon plus distanciée. Elle parle alors d'elle-même en tant que membre du groupe en formation *("c'était en rapport avec les signes que l'on avait fait avant" (22*K1)*).

K désigne et dessine très grossièrement les contours de la situation telle qu'elle les revit, en posant deux points de vue sur cette situation : l'un, exprimé en première personne ("je me revois") tourné vers son vécu propre et l'autre, exprimé en troisième personne, tourné vers des éléments de contexte ("les signes que l'on avait fait avant"). L'indétermination des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques accompagne le changement de point de vue linguistique (dans l'expression de ce qui est dit) et de point de vue perceptif (dans le contenu de ce qui est dit : se revoir, percevoir à nouveau l'amplitude du geste graphique).

Par ailleurs, la présence de plusieurs déictiques dans ce qui est dit accompagne la désignation de plusieurs points de vue perceptifs simultanés : *"c'est des grandes feuilles comme ça... (Geste d'accompagnement indiquant les dimensions avec les mains)" (40*K1)*. Le pronom "c'" fait référence à ce qui est dans le texte ("des grandes feuilles comme ça...") et le pronom "ça" fait lui-même référence au geste de monstration, par lequel K indique les dimensions de la feuille à l'aide de son corps et visualise le format avec ses mains. Ce faisant, elle ne donne pas de dimensions chiffrées, qui seraient déjà rationalisées. Elle met en forme une perception corporelle et visuelle qu'elle a pour elle-même. Autrement dit, elle trans-forme littéralement une perception interne du format en une perception externe. Dans le même temps, elle procède à une seconde transformation : celle de la mise en mots. La présence de "c'était" dans ce qui est dit, introduit cette formulation dans et par les mots.

La présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques rend compte simultanément de ce que visualise, re-sent K et ce qu'elle fait voir par son corps en mouvement. Elle fait entendre et com-prendre le passage d'un point de vue perceptif à un autre.

Nous constatons que les participants con-voquent d'emblée plusieurs champs de perception : visuels (visualisation d'éléments de la situation), kinesthésiques (au sens large des perceptions en relation avec le corps en mouvement énoncées comme re-senties), ou encore

tactiles (contact du pinceau-brosse pour K), auditives (le crissement de l'éponge pour Fl) et olfactives (l'odeur de l'éponge et de la peinture pour Fl). Ce faisant, chacun désigne et redessine les contours de la situation telle que chacun les revit, en posant deux points de vue sur cette situation : l'un tourné vers son vécu propre, et l'autre vers des éléments de son environnement.

En ce qui concerne C, F, Fl, K, et Val, la présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques accompagne la réactualisation de perceptions liées à la situation de référence, qui coïncide dans le contenu de ce qui est dit avec l'affleurement d'une préoccupation spécifique à chacune :

- la signature pour C ("ma signature, c'était...", 8*C1)

- l'initiale en tant que danse ou mouvement réalisé dans l'espace pour F ("juste avant de passer ce que j'avais dans la tête, c'était la danse. Ce n'était pas la production que j'allais faire sur le papier, c'était le mouvement que j'allais faire dans l'espace" (8*F1))

- le vécu corporel pour Fl *("ce qui est important c'est le papier...kraft !... (...) c'était bien aussi de vivre aussi avec le corps" (3*Fl1), "c'est vraiment le... (...) corps qui agit" (5*Fl1)*)

- l'amplitude du geste pour K (*"c'est des gestes plus coincés...et le fait de répéter, ça ...donnait plus d'amplitude au geste " (18*K2)*)

- la recherche d'harmonie pour Val (*"pour que ce soit harmonieux" (11*Val.1)*).

Ces préoccupations propres à chacune ont en commun leur ancrage dans le vécu corporel des sujets.

En relation avec l'expression des perceptions du corps et du corps en mouvement, elles constituent un questionnement exprimé mais "non-encore-dit", comme le fait entendre la présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques ("c'/ce/ça"). Par désignations successives ou simultanées, le sujet parlant pose les premiers mots d'un processus de form-ulation, comme les premières pierres d'un édifice langagier.

C'est pourquoi ces premières prises de parole peuvent être envisagées comme le fondement d'un questionnement propre au sujet, motivant dans la suite des entretiens les différentes reformulations, qui apparaissent comme un processus d'élaboration du sens et de ré-élaboration des significations. Nous allons maintenant revenir sur ces reformulations successives, dans lesquelles la répétition d'expressions comme "c'est" ou "ce qui est" forge une mélodie qui résonne dans l'oreille de l'auditeur comme dans celle du sujet parlant. Nous avons donc écouté, au sens de porter attention, ce rythme et cette mélodie qui reviennent dans la prosodie de ce qui a été dit. Nous avons fait l'hypothèse que ce qui se fait entendre, tout d'abord par la musicalité des répétitions participait à exprimer ce que le sujet perçoit sans être en mesure de le formuler tout à fait.

Exprimer ses perceptions subtiles et internes : "ce/ça/c'"

La présence des pronoms démonstratifs "ce/ça/c'" participe d'un processus de reformulation. Leurs réitérations constituent une succession de désignations, par lesquelles se construit une approche descriptive. Au fur et à mesure des reformulations, le sujet parlant affine la mise en mots de ce qu'il désigne ("vivre avec son corps" puis "se sentir suivre sa respiration", FI). Selon Wilmet (2003), les pronoms "ce/ça/cela" sont traditionnellement appelés démonstratifs. Il parle d'"indice de monstration" à leur sujet et leur présence dans ce qui est dit montre ou désigne un lieu et un objet, un endroit spécifique, focalisant l'attention sur cet objet.

Durant ces entretiens, K est revenue avec insistance sur ce qu'elle re-sentait corporellement, dans et par le mouvement, par et dans le geste, ou encore ce qu'elle re-sentait au contact du pinceau. Elle a eu recours aux pronoms démonstratifs pour localiser les perceptions au niveau de son corps. L'énonciation des pronoms démonstratifs s'est accompagnée des gestes qui indiquaient la poitrine, le plexus... :

*"ça (reprise du mouvement du plexus vers le bras en passant par l'épaule) revient sur la feuille" (146*K2)*
"c'est vrai que
*la feuille, c'est juste le retour (geste : mouvement en boucle)..." (148*K2)*

Elle a reproduit en simulation les gestes qu'elle a retrouvés de la situation de production graphique : comme le geste sur petit format (décrivant une boucle de la poitrine jusqu'à la main en passant par le plexus). En position de parole incarnée, K a simulé ces gestes au moment où elle revit la situation de formation. Cette simulation du geste implique une revisualisation d'elle-même dans la situation d'activité graphique, ainsi qu'une actualisation des perceptions kinesthésiques.

D'autres déictiques, comme la présence de "là" dans ce qui est dit, font également référence dans le contexte d'énonciation au geste d'accompagnement indiquant la poitrine, le plexus :

"ce n'est pas seulement ça...."
*"ce n'est pas seulement là (geste indiquant la poitrine)..." (138*K2)*
*Dans le cotexte, le pronom ça fait référence à ce qui est dit par ailleurs: "ça (une idée du mouvement et une idée de rendu) se connecte" (134*K2)*
Remarquons que cet énoncé fait l'objet de reprises et de reformulations exprimées en première personne puis en troisième personne, notamment dans le cadre de topicalisation impersonnelle dans la prise de parole 1 suivante :
"on a...j'ai une idée du mouvement !... (silence, reconnecte avec situation)... je ne sais pas comment ça se connecte... j'ai impression qu'il y a une idée du mouvement que l'on a envie de rendre... il y a une idée de rendu... il y a une idée du mouvement
*qui doit démarrer de là, puis... démarrer de la tête et puis... qui se prolonge par le geste..." (134*K2)*

Si nous considérons le mot idée au sens étymologique *idea*, l'idée du rendu et celle du mouvement peuvent être envisagées comme des images internes (mentales). La présence de

construction impersonnelle introduite par "il y a" met en tension d'un côté, une image interne (idée) du mouvement, et d'un autre côté une image interne du mouvement réalisé, voire du tracé réalisé (idée du rendu). Le tracé est alors entendu comme empreinte du mouvement.

En 134*, le pronom "ça" fait référence à la relation de l'image interne du mouvement avec l'image visible du tracé-mouvement. Il exprime dans ce qui est dit l'articulation entre ces images.

La présence réitérée des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques fait résonner ce processus de répétition dans ce qui est dit (134*,138*K2). Reprenant le geste du montreur, le pronom dirige l'attention à la fois sur des éléments de con-texte (simulation du mouvement, désignation de partie du corps) et sur des éléments de co-texte, qui dans le contenu de ce qui est dit expriment des perceptions différentes, recouvrant à la fois : le mouvement re-senti (mouvement virtuellement présent, une idée du mouvement), mouvement visiblement re-produit dans l'espace, mouvement visualisé en relation avec le tracé pré-vu (*"une idée du mouvement et une idée du rendu se connectent" (134*K2)*).

qui doit démarrer de là, puis... démarrer de la tête et puis... qui se prolonge par le geste...

Plus loin, le pronom "ça" fait référence à ce qui vient d'être dit, la fin du mouvement :

"Par contre la fin du mouvement, ça (fin du mouvement) ne dépasse pas le support ! (...)
ça (la fin du mouvement) ne se prolonge pas après ! (....)
comme si le but, c'était quand même la trace !" (152K2)

Par l'apposition nominale, le sujet parlant focalise l'attention sur cet élément du texte (la fin du mouvement). La répétition du même pronom (ça), re-présentant "la fin du mouvement", dirige l'attention sur deux autres éléments du cotexte :

- tout d'abord, en disant (fin du mouvement) ne dépasse pas le support ! (...) : le sujet parlant fait référence au tracé et à son inscription dans le cadre de la feuille (le trait peut dépasser de la feuille),

- puis, en disant, (la fin du mouvement) ne se prolonge pas après (le support) ! (....) : le sujet parlant fait référence au mouvement, et à son inscription dans le cadre du support papier (le mouvement peut se prolonger au-delà des limites de la feuille de papier).

En faisant ces deux propositions, le mouvement se distingue alors de son empreinte sur le support papier. La présence de la forme négative laisse entendre qu'il existe un autre point de vue (Ducrot, 1984/2008) : celui où le mouvement et/ou le tracé peuvent dépasser le cadre de la feuille de papier. Cette formulation sous-entend donc que le sujet anticipe son mouvement et son tracé suivant d'autres scénarios possibles. Le sujet parle de ce qu'il voit sur la feuille (premier point de vue). En même temps, en parlant de ce qu'il n'y voit pas, il fait référence à la simulation de son mouvement et/ou de son tracé (second point de vue ou point de vue "non-dit" au sens de Ducrot).

Ainsi, nous constatons que le sujet parlant a recours aux pronoms démonstratifs, qui sont à la fois, et "selon le cas, référentiels au cotexte (représentants) ou référentiels à la situation de communication" (Kerbrat-Orecchioni, 2003, p. 50) pour exprimer ses perceptions internes et subtiles, comme la prévision de son mouvement ou de son tracé. Rappelons que dans le cadre particulier de l'entretien d'aide à l'explicitation, nous préférons parler de mise en mots plutôt que de véritable situation de communication. Par ailleurs, la présence de construction négative de la phrase a été requise pour contribuer à l'expression de ce que le sujet perçoit sans pouvoir le nommer.

En ce qui concerne les autres participants à la recherche, Fl a eu recours aux pronoms démonstratifs pour désigner l'outil-éponge :

*"(le tracé) avec l'outil, l'éponge... ça me reste vraiment ce... ça fait partie du vécu ! C'est. Et c' (le vécu) est plus important (..) que le tracé !" (41*Fl1)*

Dans ce qui est dit, l'éponge est désignée comme partie de son "vécu corporel". Elle est caractérisée par son odeur et le crissement qu'elle fait au constat du papier :

*"un léger crissement(...) ça me fait un petit truc...sur la peau-là..." (91*Fl1)*

Ce qui est dit s'accompagne de la simulation du mouvement telle que Fl la revit.

En croisant ce qui est dit, ce qui est désigné et montré (simulation du mouvement), nous pouvons com-prendre, au sens de prendre ensemble, que l'outil a une présence olfactive, auditive, mais aussi tactile (geste de préhension de l'éponge étant visible dans la simulation). Ces différents champs sont présents simultanément en simulation interne au moment où Fl évoque et re-vit sa relation à l'outil.

C a également accompagné l'expression des pronoms démonstratifs par le geste de sa signature, à la différence des autres participants elle ne parle pas à ce moment en positon de parole incarnée. C'est pourquoi nous indiquons entre parenthèses qu'il s'agit d'une démonstration.

*"au départ, (ma signature) c'était ... (...) mon... A...avant (ma signature) c'était vraiment ça ! (première démonstration sur une feuille) Encore ce n'était même pas ça, c'était mieux que ça !... écrit comme une maîtresse... Donc, c'est vrai que maintenant (...) un truc comme ça (seconde démonstration de signature)... et ça me plait mieux ! (....) alors qu'avant c'était vraiment le truc (l'écriture de "maîtresse")... (...) mais ce n'est pas venu tout de suite ! (...) même les deux premières lettres (distincte et lisible réalisée sur une feuille) ce n'est pas encore assez ! (...) ça ne va pas !" (192*C1)*

La démonstration de signatures fait voir ce qui est présent pour le sujet parlant. Nous constatons, dans le contenu de ce qui est dit, qu'à la suite du tracé de sa première signature, elle peut la comparer à l'écriture d'une enseignante (*...écrit comme une maîtresse...)* qui sous-entend des lettres tracées suivant le modèle de la cursive. Cette écriture doit elle-même être un modèle pour les élèves qui apprennent à écrire. Elle correspond à un standard social de l'écriture. Autrement dit, c'est en voyant son tracé que C peut s'approcher d'une dénomination de ce qu'elle entend par "sa" signature. Lors de la seconde démonstration, C signe uniquement avec ses initiales distinctes

et lisibles. Elle montre ainsi le passage entre une signature de l'ensemble du nom et du prénom, écrite suivant les normes de l'alphabet curviligne (cursif), et une signature réduite aux initiales, tracée plus rapidement et avec moins d'application.

Dans ce qui est dit, le pronom "ça" fait référence à la signature (n°1 ou n°2) qui vient d'être tracée devant nous. Les énoncés impliquant le pronom "ça" sont au présent, à la différence des pronoms "c'/ce" qui sont au passé (c'était, ce n'était …pas, ce n'est pas venu), excepté la dernière occurrence "ce n'est pas encore assez". L'emploi du passé fait lui-même référence dans ce qui est dit à une situation antérieure à la formation. Le présent fait référence à l'actualité de l'entretien, qui arrive après la formation. La situation de formation échappe à la description de la transformation de la signature. Le sujet parlant montre (dessine dans le contexte) et désigne (dans le cotexte et dans le contexte) deux états de "sa" signature. Com-prendre l'écart entre ces deux états de la signature revient à les com-parer. Par là même, comprendre le passage entre ces deux tracés permet d'appréhender la transformation qui est en train de se faire.

En positon de parole incarnée, F a simulé le mouvement de son corps lorsqu'elle met en mot le rythme qui préside à l'engagement dans l'acte graphique. Ce rythme est désigné dans ce qui est dit comme "un balancement" : *"le rythme,... (...) ça (le rythme) va dans le balancement...." (243*F2)*

Avant de nommer ce qui lui revient comme un "balancement", F est passé par plusieurs reformulations. Tout d'abord, elle exprime la présence d'un mouvement dansé au moment du geste décisif :

"juste avant de passer ce que j'avais dans la tête, c'était la danse.
Ce n'était pas la production que j'allais faire sur le papier,
c'était le mouvement que j'allais faire dans l'espace" (8F1)

Puis, elle évoque le rythme même du mouvement dansé :

"ce (le rythme qui me vient) n'est pas vraiment compté (...)
*c'est à ce moment-là que je pars" (50*F1)*

La présence de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques focalise l'attention de l'auditeur sur la présence du mouvement anticipé ("j'allais faire"). Elle souligne la pré-existence du mouvement calligraphique avant qu'on puisse le voir. Elle désigne un mouvement perceptible pour le sujet parlant et non encore visible pour lui-même comme pour autrui.

Dans le second entretien, F reprend et précise sa description. Nous avons cette trace du mouvement virtuel énoncé comme un "mouvement de balancier" (F2) :

"c'est vrai que là (...) ça fait penser à la danse (...)
*c'est vraiment la même chose !" (239*F2)*
"le rythme,...(...) ça (le rythme)va dans le balancement...
après pour le rythmer de façon oralisée (...) ça(le rythme oralisé) me fait penser...ça me ferait penser un peu à la valse...
*"c'est vrai que moi ma lettre (...) ce(le rythme du tracé de ma lettre) serait quelque dans le 1,2,-3 ; 1,2,-3." (243*F2)*

*"ça (le rythme qui me vient) pourrait être quelque chose comme ça (1,2,-3 ; 1,2,-3) !" (245*F2).*

Les expressions comme "c'est vrai", "c'est vraiment", focalisent l'attention sur quelque point particulier de ce qui est dit, à savoir et en suivant : "penser à la danse", "la même chose", "ma lettre (…) ce serait quelque chose dans le 1,2,-3 ; 1,2,-3" . Le pronom "ça" re-présente dans ce qui est dit la perception du mouvement.

Dans le contenu de ce qui est dit, la perception interne du mouvement est déjà désignée comme "une danse", "un balancement" puis "un rythme", ensuite un rythme oralisé associé à une danse : la valse. Enfin, ce rythme oralisé de la valse est mis en relation avec le tracé de la lettre de F. Autrement dit, la forme de la lettre existe déjà en tant que mouvement rythmé de l'ensemble du corps.

Il y a donc ce que montre le sujet percevant (l'outil, la feuille, sa signature, son corps en mouvement, etc.) et ce que désigne le sujet parlant dans ce qui est dit ("le rythme") (le "vécu corporel" ou le "balancement"). Entre monstration et désignation, le sujet parlant et percevant fait entendre et comprendre une simultanéité des perceptions qui lui reviennent.

La présence des pronoms dé-monstratifs "c'/ce/ça" dans ce qui est dit désigne ce qui est tout juste perceptible pour le sujet percevant, comme les perceptions corporelles. L'imperceptibilité tient à la subtilité de ces perceptions internes. Le recours aux pronoms démonstratifs est renforcé par le peu de mots existant pour exprimer le champ de ces perceptions corporelles. Enfin, le sujet percevant et parlant exprime l'imperceptibilité de la simultanéité des perceptions présentes pour lui-même.

Fl rend compte de la pré-vision de son tracé, en jouant sur les différents registres de références : entre cotexte et contexte, elle désigne le "vécu corporel", comme la perception de son tracé en amont de la réalisation. F a eu recours aux pronoms démonstratifs pour rendre compte de la pré-existence du mouvement calligraphique, en tant que rythme corporel. Enfin, C rend compte de l'imperceptibilité de la transformation de sa signature. En reproduisant le geste graphique (K, F, Fl, C), le sujet parlant et percevant rend compte de la simulation du mouvement. Enfin, nous avons relevé que H, J, Val et K ont eu également recours aux pronoms démonstratifs pour désigner les tracés réalisés, et aussi pour désigner leur tracé à venir parmi les tracés déjà existant sur la feuille de papier kraft. Elles désignent alors ce qu'elles pré-voient de faire et rendent compte de la simulation interne de leur action.

Lorsque le sujet parlant désigne ce qu'il re-sent, ce qu'il re-voit, ou encore ce qu'il pré-voit, il parle bien de lui-même et exprime une distance de lui à lui-même. Plus exactement, il parle de lui-même suivant des points de vue différents : celui du sujet voyant, entendant, etc. Il rend compte d'un sujet percevant pluriel, polymorphe, complexe. Chacun des participants a eu recours aux

pronoms quantifiants-caractérisants déictiques pour exprimer un autre point de vue sur soi-même, qui constitue par là même une relation différentielle à soi-même.

Exprimer complexité et différentiel perceptif

Nous remarquons que les pronoms "ce/ça/c'" peuvent recouvrir plusieurs références dans le contexte et dans le cotexte. Ils peuvent revêtir une référence polymorphe désignant un objet dans ce qui est dit et exprimant le processus perceptif dans le "non-dit". Nous avons préféré le terme de polymorphe, en référence à la racine grecque "morphé" qui désigne la forme. Nous pouvons la retrouver dans a-morphe ou méta-morphose. Elle signifie la forme au sens dynamique de son organicité. A la fois perceptible extérieurement (visible et tangible), la forme "morphe" constitue une structure en mouvement qui sous-tend un processus interne. En qualifiant la référencialité déictique de polymorphe, nous souhaitons rendre compte, d'une référence à la fois :

- à l'ob-jet perceptible et désigné dans ce qui est dit,
- à la structure dynamique in-perceptible et exprimée en creux, dans ce qui est dit.

Jusqu'à maintenant, nous avons rendu compte à travers la pluri-référencialité des pronoms "ce/ça/c'" d'une pluralité de perceptions et simultanéité des perceptions présentes pour le sujet parlant : la désignation de l'outil-éponge dans ce qui est dit par exemple, renvoyant à la présence de perceptions olfactives, auditives, et tactiles. La présence des pronoms "ce/ça/c'" dans ce qui est dit exprime non seulement l'imperceptibilité des perceptions internes, mais également l'imperceptibilité de leur simultanéité. Ces perceptions et leur co-présence sont imperceptibles, au sens strict d'une perception interne ou intérieure. Elles le sont également par leur subtilité, au sens où le sujet peut tout juste les percevoir, en limite de son champ perceptif.

Nous avons relevé des moments dans les entretiens où la simultanéité des perceptions qui reviennent au sujet n'ouvre pas à une articulation. La présence de pronoms "ce/ça/c'" fait référence à un écart entre plusieurs espaces de perception, ou plusieurs objets relevant de plusieurs champs de perception.

C'est le cas dans les entretiens avec K et J, qui sont revenus sur un tracé perçu comme raté.

La présence de "c'était" dans ce que dit K désigne l'outil-pinceau comme un objet étranger dans sa main ("c'était l'outil, c'était un...c'était peut-être quelque chose d'extérieur complètement. "(22*K2)). Le recours au pronom "c'", en tant qu'expression en troisième personne, fait entendre cette distance avec ce qui est dit : elle souligne la relation d'étrangeté entre le sujet parlant et ce qu'il désigne. Le sujet parlant exprime ainsi l'écart entre son corps et l'outil. De même, l'impression d'étrangeté du pinceau dans la main exprime cette difficulté à sentir et à maîtriser l'outil, en tant

que prolongement de sa main. L'ab-sence de prise en charge de ce qui est dit re-marque l'imperceptibilité tactile et kinesthésique de l'outil du point de vue du sujet percevant et parlant.

Le choix de cette expression en troisième personne fait résonner ce qui apparaît au sujet parlant comme imperceptible.

Dans les reformulations successives, J évoque l'arrêt du tracé et tout d'abord le décrochage du pinceau du support papier :

"le moment où ça (le pinceau) décroche...alors...
*c'est là où je me posais la question pourquoi ?" (148*J2)*

Un peu plus loin, nous relevons :

"c' (l'image du tracé) est en nous, quoi ! (...)"
*"c' (l'image du tracé) est là (geste indiquant la tête)" (248*J2)*
*" en fin de compte, ça (l'image du tracé) revient vite" (252*J2)*

Puis, vers la fin de l'entretien, nous pouvons relever à nouveau :

*" c'est la notion ... de trace qui me revient" (310*J2)*
*"ça (l'histoire de la trace) rattrape !" (326*J2)*
"ça (dès l'instant où le pinceau quitte le mur) nous perturbe,
*" ça (dès l'instant où le pinceau quitte le mur) nous fait repenser que la trace, elle est là" (328*J2)*
*"ça (dès l'instant où on ne sent plus le mur) fait ramener la trace" (336*J2)*

Les pronoms "ça/c'" re-présentent successivement : le pinceau, l'image du tracé, puis "l'histoire de la trace" et enfin, "dès l'instant où le pinceau quitte le mur", "dès l'instant où on ne sent plus le mur".

Le pronom cela dans sa forme elliptique "c' " est présent dans une structure du type "c'est.... (qui/là où)", visant à souligner les propositions suivantes : *"je me posais la question pourquoi ?" (148*J2), "la notion de trace me revient" (310*J2).*

Dans les entretiens avec J, la présence de "la notion de trace" dans le contenu de ce qui est dit fait référence au trait de peinture, mais aussi au tracé pré-vu (*(l'image du tracé) est en nous, (l'image du tracé) est là (geste indiquant la tête) (248*J2)*). La référence à "l'histoire de la trace" dans le contenu de ce qui est dit implique l'ensemble des images liées aux tracés (le trait en tant qu'image visible, et l'image (visualisée) du tracé pré-vu), qui se manifestent à plusieurs reprises tout au long des entretiens.

J souhaite que le dessin du trait ait une importance secondaire, le mouvement est pour lui plus important que le tracé. Nous pouvons retrouver le primat du corps sur le trait, lorsqu'il dit : *"...c'est mon corps qui part...le pinceau, il suit... ." (292*J2), "c'était plus logique pour moi, que la trace, elle soit derrière" (298*J2).*

La primauté donnée au mouvement sur le trait se fait entendre également, lorsque J fait référence au support en tant que "mur" et non en tant que feuille de papier. Cela sous-entend qu'il le perçoit comme matière résistante à son corps en mouvement. Cette perception kinesthésique est soulignée par la référence au verbe "sentir" (*"ça (dès l'instant où on ne sent plus le mur)" (336*J2)*).

La perte d'adhésion entre corps en mouvement et mur crée un vide, un déséquilibre, une ab-sence, au sens strict. Cette rupture dans le cours de l'action est re-sentie comme une "perturbation". Pour J, ce re-senti s'accompagne d'une interrogation et d'un re-tour de/sur l'image du tracé, présent par les verbes "re-penser", "rattraper", "revenir", "ramener".

La présence des pronoms "ça/ce" exprime la césure entre la perception du mouvement et la vision du tracé : une distinction volontaire dans son projet (*"...c'est mon corps qui part...le pinceau, il suit... ." (292*J2)*) devenue une disjonction subie qui s'exprime par un doute, une interrogation.

La césure entre perception du mouvement et visibilité du tracé est attestée dans le contenu de ce qui est dit par la répartition proportionnelle "corps / effet de pinceau", qui fait l'objet d'une présentation renouvelée en (342*J2) et (344*J2). Les pronoms "ça/ce" sont référentiels au cotexte. Ce qu'ils représentent est indiqué entre parenthèses.

"ça (dès le moment où on ne sent plus le mur) me fait penser à ...
ça (dès le moment où on ne sent plus le mur) m'a redit : (tiens ! la trace, elle est là, et elle te suit...) (...)
ça (80% de corps et 20% d'effet de pinceau) aurait pu être l'inverse, et...
*ça (80% de corps et 20% d'effet de pinceau+ dès le moment où on ne sent plus le mur) m'a coupé" (342*J2)*
"ça (70% d'effet de pinceau, 30% de corps) ne me plaisait plus !
Ce (70% d'effet de pinceau, 30% de corps) n'est pas ce que je voulais faire !
*Ce (70% d'effet de pinceau, 30% de corps) n'étais pas mon ambition de départ !" (344*J2)*

Lorsque nous reconstituons le contenu de ce qui est dit, nous pouvons entendre que la perte de contact avec le mur-support fait (ré) émerger la présence du tracé. Le tracé est entendu soit comme celui qui est visible sur le papier, soit comme le tracé pré-vu, visualisé par J. Ce tracé dans sa double perception suit le corps de J et le poursuit "mentalement" (*"c' (essayer de ne pas le regarder ce que je faisais/ le tracé en train de se faire) est plus un truc mental !" (74*J2)*).

J décrit son projet initial, comme un pari (*"ça (vouloir miser sur le déplacement, pas regarder la trace) a été prétentieux de ma part" (258*J2)*). Il se concentrait sur le corps en mouvement, en laissant choir l'image du tracé (l'effet de pinceau). Il choisit de ne pas regarder le tracé en train de se faire.

Il décrit son projet par un rapport de pourcentage : "80% de corps et 20% d'effet de pinceau". En regard de ce rapport, il pose un autre rapport, qui fait état de la situation au moment du décrochage : "70% d'effet de pinceau et 30% de corps". Il pose les chiffres d'une démonstration par laquelle il affiche l'écart entre pré-vu et vu. Il fait entendre un renversement des priorités. Lors du décrochage, l'effet de pinceau a pris plus d'importance que le corps en mouvement. Cet écart chiffré est ainsi mesuré. L'écart trop important entraîne l'arrêt du tracé et du mouvement.

La présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques (ce/ça/c') rend compte de ces différentiels comme des espaces concurrents dans le déroulement de cet acte graphique. Nous avons constaté que l'utilisation répétée de cette fonction de re-présentation complexifie et

ralentit l'accès au sens et à la signification. En même temps, ce processus fait entendre et ressentir à l'auditeur des entraves (la "gêne") similaires à celles vécues par le sujet parlant. D'un côté nous avons le projet revendiqué (faire sans prévoir, miser sur le déplacement) et de l'autre, ce qui arrive à l'insu du sujet (émergence de l'image du tracé "dans sa tête" ou sur le papier : tracé pré-vu, pré-visible puis visible). L'écart entre vouloir et prévoir est ainsi présent, en creux, comme un espace du différentiel entre plusieurs perceptions qui ne se rencontrent pas. Il constitue un espace où émergent (se font entendre, comprendre) pour l'auditeur, le sens de la concurrence entre deux champs de perception, le sens de l'obstruction d'un champ de perception sur un autre, ou le sens de la difficulté vécue par le sujet. Il décrit l'espace d'un dilemme.

Exprimer la mise en con-form-ité perceptive : "c'est ça"

Dans notre matériau, sans en faire une règle générale, il nous semble intéressant de remarquer l'utilisation divergente des pronoms "ça" d'un côté, et "ce" ou "c'" d'un autre. L'ensemble de ces pronoms désigne ce que Wilmet nomme "l'inanimé" : "l'inanimé permet de caser (...) des pronoms masculins indifférents au genre des objets de référence (tout, rien, quelque chose, ce/ceci/cela, quoi)." (Wilmet, 2003, p. 66). L'alliage de l'inanimé "ce" et du locatif "là" dans "cela" est "réduit en "c'la", puis "ça" (ou à nouveau, c' devant est/était)" (Wilmet, 2003, p. 280). Le pronom "ça" est alors la forme contractée du pronom "inanimé" "cela", et "c'" la forme elliptique. Dans notre matériau, nous remarquons donc que les différentes formes du pronom "ce/ça/c'" ont été utilisées souvent avec des visées différentes. Nous pouvons souligner que le pronom "ça" a pu re-présenter soit :

- un élément dans ce qui a été dit, comme "l'impression d'avoir quelque chose d'étranger dans la main" (K),
- plusieurs éléments simultanément comme la réalisation du tracé d'autrui et les déplacements des autres (pas chassés, etc.) (J),
- plusieurs éléments successivement, comme la gêne ressentie par rapport au pinceau, puis le début du tracé et enfin, le mouvement (K).

De façon récurrente, le pronom "ça" a souvent re-présenté ce qui avait été dit, et les pronoms "ce" ou "c'" régulièrement placés devant est/était, ont constitué des indices de monstration. Nous souhaiterions revenir sur les relations qui existent dans ce qui est dit entre les pronoms "ça", "ce" ou "c'", et notamment dans l'expression "c'est ça". Nous pouvons reconstituer l'écriture de cette expression sans ellipse ni contraction par "cela est cela". La tautologie de la phrase souligne la relation d'égalité, d'équivalence ou de conformité entre le sujet et son attribut. A quel moment le sujet parlant à recours à cette tautologie, et pour signifier quoi ?

Comme J, Val est revenue sur un tracé qu'elle a perçu comme raté. Dans cette activité, notons qu'elle a pris deux pinceaux, un dans chaque main. Plusieurs extraits font référence au moment où Val a terminé son tracé, regarde du côté gauche et s'aperçoit que son pinceau gauche n'a pas laissé de trace sur la feuille de kraft. Ce moment guide tout l'entretien ("c'est ce moment-là, qui me revient le plus..." (313*Val2). Val est motivée par le désir de comprendre ce qui s'est passé pour en arriver là: *"ça (avoir pris deux pinceaux) ne sert à rien !" (57*Val2)*

Au fur et à mesure des reformulations, le pronom "ça" fait référence au cotexte et représente des éléments toujours plus précis. Dans un premier temps, le pronom "ça" représente les éléments d'un constat : avoir pris deux pinceaux ne sert à rien (57*Val2). Dans la situation revécue dans ce deuxième temps, le pronom "ça" fait référence à ce qui est dit sous forme d'un discours rapporté ("tiens, j'en ai pris deux !"). L'énoncé du pronom s'est accompagné d'un geste par lequel Val regarde ses mains, simulant la tenue d'un pinceau dans chacune d'elle. Ses avant-bras sont un peu relevés pour permettre cette mise en regard.

*"ça (dire à voix haute: "tiens, j'en ai pris deux !" avec geste d'accompagnement) a fait un peu rire tout le monde !" (71*Val.2)*

*"ce n'était pas faire une trace (du mouvement)..." (79*Val2)*

La présence de l'expression "ce n'est pas" ponctue ce deuxième temps de reformulation. Le pronom "ce" désigne ce qui est dit et l'expression "c'est"/ "ce n'est pas" dirige l'attention sur : faire une trace (du mouvement). L'énoncé négatif laisse entendre un double point de vue : celui de l'existence d' "une trace du mouvement" et celui du tracé visible, comme non-conforme à cette trace. La construction négative fait résonner l'écart entre ce que souhaitait Val (faire une trace du mouvement) et la production réalisée. La question non formulée est celle de comprendre en quoi le tracé ne correspond pas effectivement à la trace du mouvement. Un troisième temps est marqué par la présence du gallicisme "c'est…qui" (105*, 111* et 115*Val2). Cette construction favorisée par l'oral de la situation d'entretien focalise l'attention sur ce qui est dit à trois endroits différents : m'a préoccupée" (105*Val2), m'a gênée" (111*Val2), me manquait..." (113*Val2, comme suit :

*"ça (un des deux pinceaux) ne serv(ait) (à rien)" (103*Val2)*

*"...**c'est** plus ça (l'inutilité d'un des deux pinceaux) qui m'a préoccupée" (105*Val2)*

"(j'ai regardé) (je me suis dit)"mais, ça (le mouvement côté gauche), ce ne sera pas dessus !".

***C'est** ça ("ce qui ne sera pas dessus") qui m'a gênée" (111*Val2)*

*"...**c'est** ça (le tracé correspondant à la moitié du mouvement) qui me manquait..." (113*Val2)*

Le pronom "ça" re-présente ce qui est dit (l'inutilité d'un des deux pinceaux (105*Val2) ; (le mouvement côté gauche ne sera pas sur, dessus (111*Val2), le tracé correspondant à la moitié du mouvement (113*Val2)).

La construction "c'est ça qui" accentue l'effet de focalisation sur le pronom "ça" et sur ce que le pronom re-présente. Dans le contenu de ce qui est dit, nous comprenons que la gêne et le manque exprimés par Val sont en relation avec l'absence du tracé correspondant à la moitié gauche du mouvement. Mais à ce stade la question (la préoccupation) reste entière : comprendre d'où vient l'inutilité d'un des deux pinceaux est effectivement l'objet du quatrième temps de reformulation. Le quatrième et dernier temps est le plus long et le plus haché, car il correspond au moment d'explication où Val a mis en mots le déséquilibre droite/gauche qui tient à la résistance du support mural, résistance re-sentie dans l'épaule (355* et 357*Val2). Cette perception très fine est à l'origine de sa com-préhension de l'ab-sence d'empreinte du mouvement côté gauche dans l'acte graphique. La présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques est attestée dans les extraits suivants :

*"c'est le mur...c'est...il est au bout du pinceau " (327*Val2)*
*" c'est une résistance minime" (329*Val2)*
*"c'est plus difficile à remonter" (337*Val2)*
"c'est juste (...) de résistance..." "...d'asymétrie" (345, 347*Val2)*
"c'est ça....
*c'est un coté de la liberté, et de la légèreté... et de l'autre (...) obligée de... de forcer" (349*Val2)*
"c'est comme le matin, ou la veille (...)
*alors que là ce n'est plus …" (351*Val2)*
*"c'est là (à l'épaule)... que ça ;.." (355*Val2)*
*"c'est plus... ça bloque..." (357*Val2)*
*"oui, c'est ça.... en bas..." (373*Val2)*
*"c'est quand je ramène... là, c'est plus rapide... plus sec... plus..." (381*Val2)*
*"c'est plutôt au niveau de l'épaule..." (385*Val2)*
*"ça bloque" (387*Val2)*
" ce n'est pas du tout la même sensation (...)
*"je dis: "c'est pas ça" (403*Val2)*

L'expression "c'est ça" est présente à deux reprises, elle atteste de la conformité entre la perception d'asymétrie puis celle du blocage (à l'épaule gauche) qui revient durant l'entretien. Cette perception vécue durant la situation graphique est re-vécue au moment de la mise en mots 349* et 373*(Val2) plus précisément.

La présence de "c'est" dans ce qui est dit désigne ce que perçoit le sujet parlant. Elle participe à focaliser l'attention sur l'importance de ce qui la suit. Sa présence répétée construit une prosodie par laquelle le sujet parlant fait un retour sur l'objet d'explicitation. Au fil des répétitions, la focalisation dirige l'attention successivement sur : *"le mur", "il (le mur) est au bout du pinceau", "une résistance minime", "plus difficile à remonter", "juste (...) résistance (...) d'asymétrie", "un côté de la liberté et de la légèreté... et de l'autre (...) obligée de... de forcer"…*). Si nous remontons le cours de ce qui est dit, nous comprenons que "le mur" "au bout du pinceau" est en relation avec une perception tactile. La "résistance minime" qu'évoque Val est en relation avec la perception dans le mouvement, tout comme la difficulté "à remonter" (le bras et/ou le pinceau). Le côté droit est vécu comme le côté de

la résistance du mur avec une difficulté à remonter le pinceau et une obligation de forcer le geste. Le côté gauche est vécu comme le côté de la liberté et de la légèreté.

La mise en mots s'est accompagnée de la simulation du mouvement qui était celui de la situation de formation. Cette actualisation du mouvement a participé à localiser les perceptions énoncées, comme l'atteste la présence du locatif "là" dans ce qui est dit : (*"c'est là (à l'épaule)...que ça ;.." (355*Val2) ; "c'est quand je ramène...là, c'est plus rapide...plus sec...plus..." (381*Val2)*). Ainsi, nous pouvons voir que Val dessine un cercle avec chacun de ces bras. Lorsque qu'elle remonte les bras pour terminer les cercles, elle perçoit au niveau de l'épaule gauche un mouvement "rapide et sec" identique à celui qu'elle a vécu le matin (sous-entendu durant l'activité chorégraphique).

Nous retrouvons la présence d'une construction négative "c'est pas ça", qui ponctue la fin des reformulations exprimées en troisième personne. L'expression "cela est pas cela" fait entendre que la production réalisée ("ça") n'est pas con-forme à l'acte graphique souhaité ("ce"). Elle correspond à ce qui est dit à voix haute par le sujet parlant. A la différence du premier épisode, cette discordance entre réalisé et souhaité, énoncée à voix haute, fait suite à un constat énoncé pour soi-même : *"je me suis dit (il y a une moitié qui n'est pas sur la feuille)"* (115*Val2). La présence de "c'est" dans ce qui est dit désigne justement ce discours avec soi-même. Le sujet parlant recourt à un discours intérieur afin d'exprimer une délibération interne, qui préside à un arrêt du tracé.

Par l'alternance des points de vue "positifs" et "négatifs", Val compare ce qu'elle a vécu dans la situation dansée pour comprendre ce qu'elle a vécu dans la situation graphique. Il s'agit d'un même mouvement perçu comme réussi dans l'activité chorégraphique (point de vue positif) et perçu comme raté dans l'acte graphique (point de vue négatif). Elle prend appui sur les perceptions corporelles déjà éprouvées pour identifier un différentiel entre les deux vécus : elle identifie ainsi les sensations qu'elle ne retrouve pas.

Dans les entretiens avec J, la présence de phrases négatives (ce n'est pas ça) participent à faire entendre le positionnement différent du sujet parlant par rapport à autrui, comme : *"F, c'était un peu ça (penser chorégraphie) (...) moi, ce n'était pas ça (penser chorégraphie)" (140*J2)*. La proposition négative correspond au point de vue de J. Elle prend sens au regard de la proposition affirmative, qui correspond au point de vue de F, dont souhaite se différencier J. Nous reconstituons ce projet en nous appuyant sur ce que désigne le pronom "ce" ("pas ça"), puis ce que représente le pronom "ça" ("penser chorégraphie"). J affirme en négatif (et par la négative) son projet qui est de "faire sans pré-voir". L'alternance de constructions négatives et affirmatives accompagne l'expression de points de vue différents, au sens de Ducrot, par lesquels J se com-pare à autrui pour construire son acte graphique à venir.

Le sujet parlant com-pare donc pour com-prendre. Ce faisant, il met en regard des situations différentes correspondant à des temps ou des espaces différents : vécu de soi/vécu d'autrui, vécu d'une activité à une autre. Le constat de con-form-ité exprimé par "c'est ça" a également été formulé, lorsque le sujet parlant prend acte de l'adéquation entre ce qu'il perçoit dans le re-vécu de l'action et le vécu de référence (notamment lors de la simulation du mouvement). Cette formulation est présente au moment où chacun des participants revit le moment où il regarde les autres ou soi-même. Dans ce cas, chacun d'eux voit tout d'abord avant de regarder : J voit F réaliser son tracé, et Val voit dans sa main gauche un pinceau inutile... Puis ils regardent, au sens littéral de garder à nouveau. Ils confrontent ce qu'ils voient avec des vécus antérieurs gardés en mémoire. Cette confrontation est actée dans ce qui est dit par "c'est ça" ou "ce n'est pas ça" (140*J2). La présence de "c'est ça" exprime alors un constat de con-form-ité entre : ce qui est vu, ce qui a été vécu (ce qui est regardé). Le passage de "c'" à "ça" dans ce qui est dit fait com-prendre, au sens strict de prendre avec, le passage du voir au regardé.

Exprimer mise en con-form-ité et retour sur le tracé pré-vu : "voir ça"

Plusieurs expressions impliquant les pronoms "ce/ça/c'" ont jalonné notre approche descriptive : "c'est vrai", "ça y est", "voir ce que ça pouvait...", "c'est ça" (ou "ce n'est pas ça").

L'expression "c'est vrai" est présente dès le début des reformulations. Le pronom cela dans sa forme elliptique "c'" désigne : "vrai". Nous pouvons en rendre compte par le schéma "cela = vrai". Cette assertion arrive dans ce qui est dit en vue d'insister sur ce qui est important pour le sujet parlant.

En ce qui concerne Fl, l'assertion "c'est vrai" est présente après : "j'ai envie de...". Elle atteste des perceptions retrouvées correspondant à ce qu'elle recherche: *"je me souviens (...) de tous ces tracés (...) saccadés (...) j'aimais beaucoup..." (434*Fl2)*.

De même pour K, l'expression "c'est vrai" est en relation avec la répétition du mouvement (36*, 189*K2) qui vise à accorder le mouvement global du corps, le geste et le tracé dans l'acte graphique. Il importe avant tout à K que le trait soit la trace de son mouvement, via son geste. L'expression "c'est vrai" est présente ensuite au moment où K perçoit les écarts entre le mouvement qu'elle fait et le trait qu'elle laisse : *"c'est vrai que la feuille, c'est (....) la continuité ou un retour du mouvement... (...) ce n'est pas le but..." (148*K2), "sur la feuille (...) c'est vrai que... ça (la fin du mouvement) ne se prolonge pas" (152*K2), "c'est vrai que Là... c'est une sensation agréable (...) de pouvoir lâcher le mouvement et voir (...) ce qu'il peut donner" (189*K2)*.

En ce qui concerne F, il s'agit de cette perception spécifique du mouvement qu'elle nomme par la périphrase : "le mouvement de balancier" et qui est re-présenté par "ça" dans ce qui est dit *: "c'est vrai que là (...) ça fait penser à la danse " (239*F2), "c'est vrai que moi ma lettre (...) ce(le rythme du tracé de ma*

*lettre) serait quelque dans le 1,2,-3 ; 1,2,-3." (243*F2)*. L'assertion "c'est vrai" atteste de la relation entre ce que désigne le sujet percevant et les mises en mots du sujet parlant : *"le rythme..., (...) ça (le rythme) va dans le balancement... après pour le rythmer de façon oralisée (...) ça(le rythme oralisé) me fait penser... ça me ferait penser un peu à la valse... ça pourrait être quelque chose comme ça !" (245*F2)*.

L'expression "c'est ça" affirme par sa structure en miroir la tautologie : "cela est cela". Elle affirme ainsi l'identité de ce qui est désigné dans des champs de perceptions différents. A la différence de cette mise en con-form-ité, l'expression "c'est vrai" atteste de la vrai-semblance de la mise en mots. En ce qui concerne F, la métaphore de la valse donne donc le change (quelque chose comme ça).

L'expression "ça y est" confirme la prise de décision et le processus de concentration :

- *"**ça y est**, c'est ça (...) on va pouvoir commencer, (...) hop, on y va" (46*C2),*
- *"**ça y es**t, ça part (...) c'est l'expression spontanée" (134*H1),*
- *" Voilà !...je suis dans l'élan, et, là, **ça y est**" (492*Fl.2), "je sens que je suis prête, **ça y est**" (434*Fl2),*
- *"marre de faire ce geste-là : **ça y est**, la confiance" (44*J1),*
- *"ça (les autres) papote, (...) après, moi, **ça y est** (...) (tu es) dans ce qui est en train de se faire..." (184*K1)*

Lorsque le sujet percevant se con-centre, il se dé-centre de son environnement visuel et sonore ("papoter") et il se centre sur la réalisation de son acte graphique ("l'élan", "commencer", dans le faire). Avec l'entretien de K, nous avons pu constater que la présence de "c'est ça" est en relation avec la présence de l'expression "ça y est" : *"c'est ça. (l'impression que c'est le moment) ... (...) c'est le moment" (178*K1).* Par l'expression "ça y est", le sujet parlant fait entendre qu'il est sur le point de s'engager dans l'acte graphique (*l'impression que c'est le moment d'y aller (168*, 178*K1)*).

Lorsque K dit "moi, ça..." (184*K1), nous pouvons entendre que le pronom "ça" représente "moi". Mais, K ne dit pas exactement "moi, j'y suis". Elle dit "moi, ça y est" (ça est (aussi) dans l'acte en train de se faire). Un même pronom "ça" désigne deux espaces de perception différents : tout d'abord, il désigne l'environnement sonore (*"ça (les autres) papote" (184*K1)*) puis, l'espace virtuel de la pré-vision du tracé. Le moment décisif ("c'est ça") où K peut s'engager dans la réalisation du tracé dépend du moment où son tracé prend place virtuellement parmi les tracés déjà existant ("ça y est") : *c'est plus en fonction de ce que je vois, (…) ce n'est plus : "il faut y aller", ce n'est plus ça ("il faut y aller")" (168K1)*.

Dans ce qui est dit, la présence du pronom "ça" constitue un lien (un passage) entre deux propositions et fait entendre le lien entre deux espaces de perceptions.

En relation avec le tracé en train de se dessiner, nous avons remarqué, notamment dans l'entretien avec K, que la réalisation de l'acte graphique est motivée par le souhait de "voir ça" : voir l'image (*idea*) du mouvement prendre forme dans la matérialité de la peinture (*"**voir ce que ça** pouvait..." "donner au niveau de la trace laissée" (287* et 189*K2)*). Ce qui était présent virtuellement pour le

sujet percevant devient visible et tangible pour tout un chacun. L'inscription du trait de peinture sous-tend alors la trans-formation d'une image virtuelle du mouvement à une image visible et tangible du tracé. Nous comprenons image, non au sens restreint d'une image visuelle, mais bien d'une image qui puisse concerner chacun des champs de perception, qu'il soit auditif, olfactif, tactile ou encore kinesthésique. K en évoquant une idée du mouvement se référerait en effet, plutôt à une image kinesthésique.

EN SYNTHESE

Les participants ont eu recours aux pronoms quantifiants-caractérisants déictiques pour exprimer ce qui leur était imperceptible ou tout juste perceptible. La présence des pronoms "ce/ça/c'" dans ce qui est dit exprime la subtilité des perceptions internes, et la simultanéité des perceptions présentes pour le sujet percevant et parlant. En jouant sur les différents registres de désignations dans le contexte et de re-présentations dans le co-texte, le sujet parlant fait entendre et comprendre l'articulation entre des perceptions différentes ou au contraire il fait comprendre leur différentiel. La présence de l'expression "c'est ça" dans ce qui est dit fait com-prendre la mise en con-form-ité entre plusieurs perceptions différentes, et notamment entre pré-vu et pré-visible , puis en retour entre vu, pré-visible et pré-vu .

Ces mises en con-form-ité constituent autant de métamorphoses successives du tracé en devenir. Dans l'entretien avec F, nous avons observé tout d'abord l'expression d'une émotion accompagnée d'une sensation : l'expression du "frémissement" viscéral, qui a été reformulée en fin de compte comme l'expression conjointe du rythme corporel et du rythme du tracé de la lettre. La lettre se manifeste pour le sujet parlant et percevant comme la transcription du rythme corporel propre à F. De façon plus générale, le tracé se manifeste comme la transcription de perceptions corporelles propres à chacun. C désigne la transformation des initiales et fait entendre la métamorphose en cours, qui est en relation avec l'inscription de sa gestuelle propre dans sa signature. Durant la réalisation de son tracé, Fl reste centrée sur la perception de son mouvement respiratoire comme "vécu corporel" et "vécu de soi". En cela, il lui importe de "se sentir suivre sa respiration". De même, J construit le projet de faire sans prévoir : il donne ainsi le primat de l'engagement de son corps, en disant : *"advienne ce qu'il advienne"*. Pour K, l'acte graphique est motivé par le souhait de "voir ce que ça pouvait donner", le pronom "ça" représentant "l'idée du mouvement". La recherche d'"harmonie" affichée par Val (*"pour que ce soit harmonieux"*) se concrétise dans la com-position de son tracé avec ceux des autres, comme une danse en train de se faire. Au fil de ces métamorphoses perceptives, la constitution du tracé est littéralement traversée par cette imperceptibilité de soi-même. Objet de préoccupation pour le sujet percevant ; ce questionnement non-dit est précisément objet de formulation et de reformulation de la part du

sujet parlant. En cela, ce questionnement "non-dit" est au cœur du processus de mise en mots : il est ce que le sujet parlant cherche à expliciter.

VII.2 RECONSTITUTION DU VECU : PERCEPTION DU TRACE DU POINT DE VUE DU SUJET ET DESCRIPTION DE L'ACTION RE-VECUE

Nous disposons d'éléments explicites exprimés en première personne, puis nous avons déplié ce qui s'exprimait en troisième personne suivant trois voies différentes :

- le recours à l'omnipersonnel "on" et l'expression de soi-même en tant que membre du groupe en formation, ou du groupe social des professeurs,

- la présence du pronom "il" impersonnel et l'expression de ce qui apparaît comme une contrainte de l'environnement ou comme une nécessité propre,

- la présence des pronoms "ce/ça/c'" et l'expression de ce qui apparaît juste perceptible au sujet parlant.

La présence de topicalisation impersonnelle dans ce qui est dit faisait entendre une tension entre plusieurs contraintes perçues dans l'environnement ou/et à l'intérieur de soi-même. Ces tensions constituent autant de questions en suspens concernant les relations entre ces contraintes. La présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques, comme nous venons de le voir, exprime de façon moins distanciée l'articulation ou l'écart entre des perceptions différentes. Dans ce qui est dit, nous avons pu constater la présence du pronom "il impersonnel" suivi de la présence de pronoms comme "ce/ça/c'" (*"il y a un déplacement qui est là, et qui nous gêne..." (80*J2), "...accroupis et tout ça...donc...par rapport à ça c'est...déjà hyper gênant !" (90*J2)*). Nous avons remarqué également la co-présence de topicalisation impersonnelle et de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques, comme nous l'avons déjà cité à propos de l'expression utilisée par J. : "advienne ce qu'il advienne".

L'omnipersonnel "on" est de moins en moins présent au fur et à mesure de l'engagement des participants dans le processus d'explicitation. Ces pronoms indéfinis sont donc moins nombreux dans les seconds entretiens. Ils sont également présents en relation avec le contenu de ce qui est dit. Le sujet parle plus particulièrement de lui-même en tant que membre du groupe en formation lorsqu'il évoque sa situation d'observateur avant et après la réalisation du tracé. Les autres restent présents durant toute l'activité graphique, mais l'attachement au groupe n'est pas constamment revendiqué.

Nous avons distingué ces différentes façons de parler de soi-même. Nous allons nous replacer dans le cadre du remontage des entretiens, pour considérer l'articulation :

- de ces points de vue du sujet percevant et parlant,
- de ce qui est dit avec le contenu de ce qui est dit.

Nous souhaitons remonter les informations explicitées par le sujet avec celles que nous avons dépliées lors de notre analyse, afin de décrire comment les participants ont perçu la constitution de leur tracé. Il s'agit de nous concentrer sur la description de l'action re-vécue dans sa dimension procédurale, suivant les indicateurs de Vermersch, et d'y joindre les informations reconstituées aux marges de l'explicitation. Considérant l'approche phénoménologique de Creswell (2007), notre description s'attache à comprendre comment les sujets ont perçu et vécu leurs expériences graphiques. Aussi, nous nous sommes attachée à rendre compte du déroulé de l'action de la façon la plus complète possible. C'est-à-dire en présentant toutes les particularités de ce qui a été vécu par les différents participants. Nous proposons ensuite de présenter sous forme de synthèse les points communs à ces différents vécus. Ces points communs constituent ce qui structure (Creswell, 2007) l'expérience graphique vécue à l'occasion de l'activité de formation continue.

VII.2.1 QUE FONT LES PARTICIPANTS LORSQUE VISIBLEMENT ILS NE FONT "RIEN" AVANT DE S'ENGAGER DANS L'ACTE GRAPHIQUE ?

Parmi les participants, C et H ont choisi de réaliser directement et sans attendre leur tracé sur le support de papier kraft. Au contraire, F, K, J et Val attendent avant de réaliser leur tracé. Parmi eux, F et J se placent en observateurs. Enfin, Fl ne fait mention ni d'une attente ni d'un souhait de commencer directement son tracé.

VII.2.1.1 REGARDER AUTRUI POUR PRE-VOIR SON ACTION

Au début de l'activité, F observe les autres ou plus particulièrement elle regarde comment d'autres réalisent leur tracé :

*"j'avais un peu regardé les autres (...) on (moi, comme les autres) regarde comment l'autre fait" (8*F1)*

Autrement dit, elle met en regard l'action qu'elle voit avec celle qu'elle projette de réaliser:

*"...et en même temps on...enfin moi, je pensais à la mienne (ma lettre). Je me disais : "Tiens, elle, elle se met à tel endroit de la feuille, elle commence à tel endroit. Moi, je ne vais pas commencer là, je vais commencer là" (8*F1)*

Elle est attentive au choix de l'emplacement sur le vaste support de 3x7m. Elle relève ensuite le départ du geste graphique. La présence de "tiens !" dans le discours avec elle-même fait entendre la mise en relation entre l'espace visible de la réalisation du tracé par autrui et l'espace de perception propre de son tracé en pré-vision. Littéralement, elle tient ensemble ce qu'elle voit et ce qu'elle regarde. Les autres réalisent une action qu'elle aurait pu faire. Le discours avec soi-même fait résonner une autre délibération, imperceptible, qui se fait comme arrière-plan

de son discours. Le discours avec soi-même apparaît comme une médiation entre pré-vision de l'action pour soi-même et vision de l'action d'autrui. Ce faisant, F projette son tracé dans ces possibles d'actions. Elle s'appuie sur ces simulations pour choisir son emplacement et surtout comment elle va s'engager dans l'acte graphique.

J a scotché la feuille de papier kraft sur le mur avec H, puis il a choisi de ne pas commencer. Lui aussi a regardé comment les autres réalisent leur tracé.

*"J'aime bien voir aussi l'attitude des gens..." (8*J2)*

*"F., elle a fait de la danse, (...) elle est à l'aise avec le corps"(48*J2)*

*" Elle, ça ne l'a pas gênée de démarrer" (50*J2).*

*"ce qu'elle fait, c'est bien !...enfin, elle a l'air à l'aise dans ses baskets !...enfin, dans son corps, quoi !" (56*J2).*

J est attentif au corps en mouvement d'autrui. Cependant, "être à l'aise avec son corps" recouvre une signification plus large que le savoir-faire chorégraphique, comme le laisse entendre la première formulation : "Être à l'aise dans ses baskets". J parle à ce propos de la confiance en soi-même. Il perçoit F comme quelqu'un qui a davantage confiance en elle-même que lui. Il anticipe alors qu'elle va mieux réussir son tracé. J questionne sa propre confiance en lui-même, et hypothèque ses chances de réussite. Il tisse une relation entre aisance corporelle et confiance en soi, voire aisance dans la relation sociale. Autrement dit il relie :

- ce qu'il voit du corps de F et ce qu'il suppose chez F,
- ce qu'il re-sent en lui-même et ce qu'il estime possible de réaliser,
- ce qu'il projette comme possible et ce qu'il projette du jugement d'autrui sur son corps en mouvement et sur lui-même (*"ne pas passer pour un imbécile", (56*J2), "ça va peut-être être ridicule"(68*J2),"qu'est-ce que l'on va penser de moi ?" (81*J1)*).

Avec la présence de ces mots à valeur négative (gêne, imbécile, trouille), on pourrait comprendre que J se mésestime. D'autant qu'il construit une opposition entre F et lui : F est "à l'aise dans son corps", elle a confiance en elle, elle réussit son acte graphique (*"ce qu'elle fait, c'est bien !" (54*J2)*). Il dit sans dire de lui-même par la double négation, il fait entendre qu'il n'a pas suffisamment confiance en ses possibilités corporelles pour avoir confiance en l'image qu'il va donner de lui, à travers son corps en mouvement. Notons qu'il attribue la maîtrise corporelle de F à la pratique passée de la danse.

Il pose son regard sur d'autres participants. Il oppose alors l'angoisse, l'absence d'aisance corporelle visible et la réussite de l'acte graphique :

*"ceux qui avaient la trouille, il y en a qui ont fait de super trucs !... alors qu'ils n'avaient pas l'air si à l'aise dans leur corps..." (58*J2).*

Il met en regard sa perception interne du mouvement, la perception visuelle du mouvement d'autrui, avec la projection de l'image de son propre corps donnée à voir à autrui comme soi-même. Ce faisant, il projette son propre corps dans des mouvements qu'il estime possibles.

Dans le contenu de ce qui est dit, la "gêne" est présente : tout d'abord en relation avec l'engagement dans l'acte graphique (*"ça ne me gênait pas de démarrer" (30*J2)*), puis avec la maîtrise visible du mouvement ("être à l'aise"). La construction de "possibles d'action" apparaît comme une nécessité pour s'engager dans l'acte proprement dit.

J poursuit conjointement son observation d'autrui et la construction à venir de son action. Pour cela, il vise plus précisément l'éventail déployé par les autres dans leur mouvement et leur gestuelle. Il pointe d'abord ce qu'il ne souhaite pas faire, à l'image des "zombies " qui traversent avec des mouvements périphériques (*"il y a des mouvements des bras", (228*J2), sans utiliser leur "bassin" ou leurs "genoux" (228*J2) "jamais les épaules, et tout ça" (230*J2)*). En énonçant ce qui manque dans les déplacements d'autrui, J exprime en négatif ce qu'il projette de faire. Il termine en affirmant ses choix : sur toute la longueur de 6m et une hauteur de 3m, il s'agit de réinvestir les déplacements utilisant au maximum les possibilités de mouvements (*"très en extension vers le haut ", ou "à quatre pattes", (234*J2)*). A ce moment-là, J met en relation ce qu'il voit avec ce qu'il a déjà vécu dans l'activité de danse pour construire" son action à venir et ce, en tant qu'acteur et en tant qu'observateur : *"en danse" (...) "les premières traversées", (226*J2), "c'est pareil ,si tu regardes les gens danser, bien souvent les épaules ne bougent pas" (6*J1), "j'ai voulu réinvestir ...et un engagement du corps" (242*J2)*. Le projet de J est donc de donner le primat au mouvement dans l'acte graphique. C'est ce qu'il nomme à plusieurs reprises "l'engagement corporel".

Dans ce qui est dit, J oppose mouvement et tracé. En premier lieu, il déclare ne pas délaisser le tracé et regarder les déplacements des autres : *"ce n'est pas forcément que la trace, mais j'aime voir aussi l'attitude des gens..." (30*J2) ; "Mais la trace (de F), je ne la vois plus" (52*J2).*

Ensuite, il regarde comment autrui prépare son tracé ; il repère la répétition intérieure du geste calligraphique :

*"il y en a qui...qui dans leur tête...je les voyais avant de passer, faisaient déjà le circuit de ce qu'ils allaient faire. On les voyait avec le doigt en l'air..." (64*J2)*

L'expression en première personne "je les voyais" est reprise à l'identique dans une expression en troisième personne "on les voyait". Cependant, le point de vue en troisième personne souligne ce qui est visible par tous "le doigt en l'air", alors que le point de vue en première personne décrit le scénario interne que ce fait J : il simule pour lui-même l'action, qu'il suppose être réalisée en interne par autrui.

Enfin, il s'inscrit en faux contre cette pré-vision du tracé : *"j'ai voulu jouer le jeu de l'engagement" (134*J2), "...je n'ai pas voulu tricher" (136*J2), "...à faire comme ceux qui se faisaient le parcours, qu'ils décidaient" (138*J2)*. Donner le primat au mouvement nécessite pour J, de s'engager dans l'acte graphique sans pré-vision du tracé. La présence des autres est fondamentale dans l'élaboration du projet graphique de J, ils donnent à voir une sorte de répertoires d'actions possibles. Les actions vues chez autrui peuvent devenir envisageables pour soi-même. La vision de l'action d'autrui constitue pour lui une véritable expérience virtuelle : dans le langage commun, nous dirions une expérience

par "procuration". J s'appuie également sur ce qu'il a déjà vécu auparavant soit en situation d'activité chorégraphique dans le cadre de la formation, soit en situation d'activité musicale dans sa pratique de musicien de jazz. Notamment "l'attitude" dont il parle dès le début de l'entretien fait référence à "l'attitude scénique" qu'il doit montrer lorsqu'il est en concert (38*J1).

VII.2.1.2 DEPASSER SA CRAINTE DU GRAND FORMAT : APPRIVOISER "L'INHABITUEL"

Le début de l'activité est vécu comme une situation de groupe. Dans ce qui est dit, la présence de l'omnipersonnel "on" indique que K parle d'elle-même comme membre du collectif. La présence de "on" fait entendre également le collectif dans lequel K se fond. Elle appartient à un "ensemble" qui fait bloc comme une carapace : elle parle d'elle-même de façon indissociée, indifférenciée des autres (*"on a tous l'outil, et puis on...", "tous ensemble" (62*K1), "on a tous l'outil, et puis on..." (...) "on avait choisi nos couleurs (...)" "tout le monde était avec son outil" (64*K1), "on y allait tous" (12*K1)*). Durant cette préparation collective, K regarde ce que d'autres réalisent (12*K1).

Dans le premier entretien, nous avons d'un côté un collectif ("on", "tous", "ensemble") et de l'autre, un support graphique de format important ("*la feuille, elle est grande, quand même quoi !*"). La confrontation entre cet objet redouté et soi-même est exprimée alternativement en deuxième personne ("tu") et en troisième personne ("ce/c'/ça"). K n'est alors pas en position de parole incarnée. Pour faire partager ce qu'elle revit en son for intérieur, elle a recours à cette deuxième personne. Elle invite son auditeur à partager son point de vue et à vivre intérieurement une situation similaire. Pour vivre la situation comme si nous étions à sa place, K nous replace dans les endroits de l'atelier qui correspondent à deux dispositifs et deux activités. Elle définit la nouvelle situation sur "grand format" en négatif de la pratique sur format raisin (50x65cm), voire en négatif de la situation professionnelle : *"tu n'es pas assis derrière ta chaise, ou debout caché derrière ton bureau".* Elle nous place virtuellement à deux endroits à la fois :

1) devant le support de 7x3m (premier point de vue),
2) derrière la table supportant la feuille de 50x65cm (second point de vue).

Remarquons que le second point de vue enchâsse deux points de vue en un : il compare la situation sur "petit" format à la situation professionnelle de l'enseignant assis à son bureau. Il met en évidence le rôle protecteur du mobilier qui crée symboliquement une séparation entre soi et les autres (*"Un peu, quand même protégé derrière sa table" (160*K1)*).

Lorsque K est confrontée à ce support de format plus important, elle expose l'ensemble de son corps, et s'expose elle-aussi entièrement : *"tu y vas avec tout ce que tu es" (formulé à trois reprises en 154*K1).* Ce point de vue en deuxième personne constitue une offre de partage des émotions re-senties que K ne peut alors mettre en mots.

Le double point de vue est repris. K propose d'un côté, une situation supposée vécue comme tous ("on") : *"on était toujours bien caché derrière sa page !" (160*K1).* Le sujet parlant place son auditeur en situation de partager son inclusion au collectif, ainsi que les habitudes de la vie du groupe : *"toujours à la même place...toujours comme des petits vieux, toujours à la même place, dans le même coin !" (162*K1)*. D'un autre côté, K se replace et nous place virtuellement devant le nouveau support qui rompt avec ces habitudes : *"tu es ailleurs, tu es ; ...tu es devant" (162*K1).*

Ce dé-paysement s'accompagne dans ce qui est dit d'une reformulation de l'engagement dans l'acte graphique :

1) *"on y allait tous ensemble"* (soi-même comme les autres et inclus au groupe en formation),
2) *"il faut y aller"* (injonction de formation, contrainte de la consigne),
3) *"c'est pas: "allez, j'y vais quoi"* (introduction de l'expression en première personne en tension avec la présence de l'expression en deuxième personne, dans le cadre d'un débat deux entités de soi),
4) *"tu y vas avec tout (...) avec l'ensemble de ce que tu es"* (faire partager son point de vue à l'autre pour un partage émotionnel),
5) *"c'est moi, je vais y aller", "ce n'est plus: "il faut y aller"* (affirmation et engagement de soi s'inscrivant en négatif de la situation première : répondre à une contrainte extérieure).

Le sujet parlant fait ainsi entendre et comprendre :

- son engagement progressif dans la nouvelle situation graphique,
- son émotion d'être exposée totalement au regard de l'autre, comme une mise à nue symbolique.

Elle montre son corps et exprime ce qu'elle est, sous-entendue intérieurement.

L'expression de cette fragilité va de pair dans le contenu de ce qui est dit avec "la peur de la grande feuille". Le dépassement de cette fragilité apparente est concomitant dans le contenu de ce qui est dit avec ce qu'elle regarde En regardant les autres réaliser leur tracé, K construit l'espace dans lequel elle veut dessiner sa lettre : *"le regard que l'on avait sur ce que les autres faisaient (...) t'obligeait à prendre en compte ce qui avait été fait pour toi mettre ta trace" (12*K1) ; "une fois que tu as dépassé ce cap de c'est moi, je vais y aller ...c'est (...) en fonction de ce que je vois" (168*K1)*.

Dans le second entretien, K précise que le dépassement de la peur du grand format s'accompagne d'un lâcher prise (*"on se relâche" (189*K2)*) qui est en relation avec l'expérience vécue sur petit format. Dans cette situation, elle remarque ("c'est vrai que..") par la répétition du geste, qu'elle a élaboré une image kinesthésique du geste ("on commençait à ressentir l'idée du mouvement"). Maintenant, elle est motivée par le désir de voir se concrétiser cette image du mouvement dans le trait de peinture : *"voir un peu ce que ça peut donner au niveau du... de la trace laissée."(...) "à partir du moment où le support, (...) il n'y a plus de problème...plus peur ! "plus peur devant la grande feuille"(...) tu es vraiment l'impression de pouvoir lâcher...le mouvement, et voir tout de suite ce qu'il...peut donner !" (189*K2)*.

VII.2.1.3 ÊTRE A L'ECOUTE DE LA PRESENTIFICATION DE PERCEPTIONS CORPORELLES ET KINESTHESIQUES

Comme J, Val se place près des fenêtres au fond de la salle au début de l'activité :

"...je suis au fond...près des fenêtres..." (149, 151*Val.2).*

*"Oui, on est quelques-uns à être contre la fenêtre..." (177*Val.2)*

Comme K, le grand format stoppe son action : elle choisit délibérément de se mettre en retrait et d'observer :

*"Cette immense feuille blanche ne m'inspirait pas du tout, alors j'ai attendu..." (29*Val1.)*

*"je me suis mise suffisamment loin pour tout voir !" (99*Val.1).*

Elle regarde les allers et venues des autres : leurs déplacements dans la salle, leur préparation matérielle, leur choix de couleur et de pinceau... Elle rend compte assez longuement de ces observations concernant le passage de la position d'observateur à celle d'acteur. Val parle d'autrui depuis sa place d'observatrice ("il y en a"). A cette occasion, Val fait une relation entre ce qu'elle voit et les intentions supposées d'autrui (savoir où aller) :

*"Il y en a qui y vont "franco", qui savent exactement où ils vont aller ; Il y en a d'autres: ils viennent, ils regardent...ils reculent...ils ne savent pas trop où se placer..." (63*Val.1)*

Dans le cours de l'entretien, Val con-voque son auditeur à re-sentir intérieurement des perceptions corporelles similaires à elle lorsqu'elle voit les autres s'engager avec ou sans détours. Ce faisant, elle nous invite changer de point de vue et à vivre comme si nous étions à sa place : "tu vois". Il s'agit de com-prendre le "fonctionnement" d'autrui (69*Val1) pour dépasser cette tension avec la situation de production. Val reprend symboliquement sa place dans le groupe ("on") pour nommer ce ressenti comme une déstabilisation ou encore une violence (*"il a fallu qu'on donne, et qu'on se fasse violence", "on a été déstabilisé", (69*Val1)*). A travers l'observation d'autrui, Val cherche à com-prendre qui ils sont en eux-mêmes :

*"(tu vois) le fonctionnement de chacun... (...) qui transparaît, (...) les personnalités sont apparues (...): il a fallu qu'on donne..." (69*Val1)*.

L'expression de soi (donner, se faire violence, faire apparaître sa personnalité) se fait entendre dans la tension entre expression de soi en première personne (je me souviens), en deuxième personne (tu vois) et en troisième personne (il y en a/ il a fallu). Elle se fait comprendre en tant que dépassement de contraintes liées à la situation (ce qu'elle voit) comme à soi-même (ce qu'elle re-sent).

Nous avions déjà souligné que la présence de constructions impersonnelles émerge, tout d'abord, en relation avec la préoccupation de s'engager dans la réalisation du tracé, elle-même conditionnée par la place sur le support collectif. Dans cette visée, elle regarde avant les mouvements des autres, puis la forme des gestes réalisés et l'occupation de l'espace de la feuille au fur et à mesure du dessin des tracés :

"quel geste a fait...mais je vois...tous ces mouvements...je vois...les mains qui prennent.. ; tremper la peinture", "...je vois les mouvements, quelque chose d'assez rapide", "je vois les allers et venues...les déplacements..." (29 à 33*Val2)*

"(les tracés) se superposent (...) elles se mélangent aussi", "je vois (...) des tâches faites par d'autres, mais qui emmènent d'autres traces" "elles sont plutôt dans des gestes...enfin plutôt arrondis....plutôt courbes..." (155, 157*, 161*Val2).*

Ce faisant, Val observe à la fois le geste et le trait se faire de concert. Elle regarde donc la relation visible entre la forme du mouvement et celle du tracé. En fonction de ce qu'elle voit elle projette son tracé à venir : choix de l'emplacement en fonction de la forme, de la taille et de la couleur des tracés existants.

*"j'ai été un peu observatrice... (...), par rapport à ma couleur, essayer de faire quelque chose... par rapport à ce qui était déjà fait...essayer de mettre ma touche pour que ce soit harmonieux" (11*Val1)*

*"Eh bien...ça dépendait de la trace qui avait été faite...si elle était grande ou petite...ou suivant la forme qu'elle avait..." (13*Val1)*

Elle met en regard ce qu'elle voit avec son tracé pré-vu :

*"il y a déjà la couleur qui entre en jeu...comme ma lettre c'est une ligne courbe...j'ai dû aller mettre ma lettre là où il n'y en avait pas trop..." (23*Val1)*

Val projette son tracé parmi ceux qui existent déjà. Elle l'envisage dans une relation de complémentarité et non de similitude, tant au niveau de la couleur que de la forme. L'harmonie se comprend dans cette relation de complémentarité.

A la différence de J, le projet de Val est de com-poser avec les autres tracés existants.

A l'image du puzzle, les tracés s'enchevêtrent, s'imbriquent et dessinent des espaces libres ; Val est à l'affût ("tu es attentif") d'un espace qui correspondrait à la taille et la forme de sa lettre:

*"quand il y a juste la place pour moi..." (35*Val1)*

*"Il y a ce petit espace qui...qui m'est réservé, si j'attends encore...on va me le prendre...il ne faut pas que j'attende trop..." (37*Val1)*

*" essayer de me caler dans cet aspect-là" (13*Val1)*

Au fur et à mesure de l'avancée de la production collective, elle visualise son tracé pré-vu parmi ceux qui existent et en même temps, elle mesure l'adéquation couleur-taille-forme entre les deux.

Pour Val, anticiper le cadre de son tracé est essentiel pour s'engager dans l'acte graphique.

Dans ce qui est dit, la présence d'expression en première et en troisième personne décrit les allers-retours entre vu, pré-vu, pré-visible d'une part, et d'autre part, l'action des autres (il y a un espace, etc./on va me le prendre) et sa propre action (j'attends/ ma lettre/ me caler/ ce petit espace,...).

Enfin, pour Val la position d'attente est plus large qu'une position de regardeur (Duchamp). Elle attend la représentification des perceptions corporelles liées au mouvement à venir :

*"j'attends cette visite-là, corporelle (...) c'est pareil sur la feuille, j'attends que ça vienne, quoi !" (125*Val1)*

*" ce n'est pas tactile, c'est plus corporel" (101*Val1).*

Val fait référence à la situation chorégraphique précédemment vécue, et à sa pratique de la danse, pour faire actualiser les perceptions corporelles à partir de ces vécus antérieurs. "Cette visite-là" s'entend comme une perception corporelle spécifique qui se reproduit à chaque fois où Val projette de passer à l'acte. Lorsqu'elle retrouve ces mêmes perceptions corporelles que celles vécues en situation d'activité chorégraphique (cette visite-là), Val re-connaît une configuration particulière qui lui permet de passer à l'acte. Lorsqu'elle attend, nous comprenons qu'elle est à l'écoute de l'émergence de ces perceptions spécifiques.

Synthèse 1 :

Les participants qui ont fait le choix d'attendre et de se mettre en recul de l'espace graphique, regardent les autres. Tous observent ceux qui sont en train de réaliser leur tracé. Ils re-gardent, au sens strict de mettre en regard, ce qu'ils voient avec ce qu'ils souhaitent faire. Ils prennent la mesure de la situation graphique nouvelle, qui leur est proposée, en prenant appui sur l'action d'autrui. Que cette finalisation concerne le choix du mouvement, celui du déplacement ou celui de l'emplacement, cette observation prend fin lorsque chacun a arrêté son projet graphique. L'action perçue chez autrui constitue une sorte de répertoires d'actions possibles pour soi-même, qui permet d'opérer ses propres choix d'actions et de décider de l'acte graphique à venir.

VII.2.2 SE DE-CENTRER DE SON ENVIRONNEMENT VISUEL ET SONORE

Dans le contenu de ce qui est dit, les participants (H, J, K, F et FL) décrivent un changement de posture dans l'espace. Ils tournent le dos à leurs pairs pour se diriger vers le support graphique : "je me retourne" (127*H2). Simultanément, ils se détournent de leur environnement visuellement et auditivement. J parle de s'ab-straire de son environnement, Fl parle d'oublier de qui l'entoure, et F dit que les autres disparaissent et n'existent plus à ses yeux :

*"...j'essaie de faire abstraction du reste, quoi !.." (118*J2) "...tu vois...tu te dis: "c'est bon, je vais faire"... tu te concentre un peu...tu te dis: "aller, je m'avance"...donc tu te dis : "bon, c'est parti" (J2, 116*)*

*"on oublie ce qui se passe autour...on oublie ce qui se passe autour, (...)...moi, c'est l'oubli de l'extérieur" (67*Fl1) " chacun y allait quand il le sentait !...et...déjà, à partir de ce moment-là, on oublie un peu les autres, quoi !" (488*Fl2) "...quand je...quand...quand vraiment je me dirige vers la feuille..." (490*Fl2)*

*"Tous les autres disparaissent...tout disparaît: je suis devant... la feuille de papier avec mon pinceau, voilà ! ...Les autres n'existaient plus !" (235*F2) "on se concentrait" (F1, 36*).*

Chacun se coupe de son environnement (oublier, disparaître), ils le mettent à distance (s'ab-straire). K remarque bien le fait qu'elle coupe l'écoute vers son environnement sonore : elle parle des autres (ça) qui "papote". La présence du pronom "ça" marque bien une absence de prise en

charge et une distance maximale avec ce qui est dit. Les autres sont tout juste perceptibles, comme s'ils étaient suffisamment loin pour que le sujet percevant ne puisse les entendre. La distanciation dans ce qui est dit par le sujet parlant rend compte ici de la prise de distance auditive par le sujet percevant

*"Tu entends plein de rires, ça papote, ça...après !...après, moi, ça y est, tu as passé le cap du... après tu es dans ce qui est en train de se faire... que seulement aller faire la chose" (184*K1)*

Nous pouvons remarquer cette distanciation avec ce qui est dit par la présence de "c'", "tout", "tous les autres", chacun", "les autres" et aussi de l'omnipersonnel "on".

Ils se dé-centrent des perceptions extérieures (l'oubli de l'extérieur) et dans un même mouvement se con-centrent sur la pré-vision de leur tracé. Ils sont centrés sur les perceptions corporelles liées au mouvement et à la respiration (Fl),

*"...j'étais vraiment centrée sur... mon corps, ma respiration... je ne voulais pas imiter " (63*Fl1)*

A la différence de l'expression en troisième personne pour rendre compte de l'ab-sence vis à vis de ses perceptions extérieures, le sujet parlant s'exprime ici en première personne.

F s'exprime également en première personne pour décrire ce qui lui revient du moment où elle se concentre :

*"Oui...et, moi, je le(mouvement) visualisais...dans ma tête "(38*F1)*

*"J'aurais pu... Je me vois faire le mouvement : j'aurais pu faire le mouvement, mais sans toucher la feuille." (40*F1).*

Dans le même temps où elle se coupe de son environnement, elle visualise le mouvement qu'elle s'apprête à réaliser. Elle précise que lors de cette visualisation, elle se voit en train de faire le mouvement. Elle se projette dans le mouvement, mais pas encore dans le tracé ("sans toucher la feuille").

Ce processus de con-centration consiste donc à se décentrer des perceptions existantes dans l'environnement pour se centrer sur la pré-vision de son geste graphique et du mouvement qui l'englobe. Notons que pour Fl cette phase de décentration s'accorde avec son désir de ne "pas imiter" autrui. J compare cette situation de concentration à celles qu'il a déjà vécues en situation de pratique musicale : lorsqu'il entre en scène et lorsqu'il s'apprête à réaliser un chorus. J est percussionniste dans un orchestre de jazz, lors des concerts, il a un solo d'un quart d'heure en improvisation à réaliser. La posture de J est légèrement différente de celles de F, Fl ou K. En effet, en disant, qu'il s'abstrait de son environnement comme lorsqu'il entre en scène, les autres ne disparaissent pas comme pour F. Les autres restent présents mais mis à distance suffisante.

Val pratique la danse contemporaine. Comme J, elle parle du moment où elle se dirige vers le support graphique comme d'une entrée en scène.

Elle se dirige vers le support lorsqu'elle a représentifié les perceptions liées aux mouvements qu'elle compte réaliser ("cette visite-là"). De même, pour F la phase d'observation ("j'ai observé") est aussi une phase d'attente, dans laquelle F constitue la prévision de son action :

*"et puis j'attends le moment pour me diriger vers..." (396*F.2), " j'ai imprégné ...vraiment...l'idée du..." (400*J2). Fl parle à ce moment "d'être dans l'élan" (492*Fl2) : "quand (...) je me dirige vers la feuille !", "Voilà...je suis dans...l'élan... et, là, ça y est ! "(490* et 492*Fl2).* Elle est dans cette dynamique entre décentrement de son environnement et concentration sur les perceptions du mouvement respiratoire (sa respiration). Parallèlement, elle déclare avoir "l'esprit plus libre" et "se sentir plus légère", comme si l'attention portée à son environnement entravait la dynamique de son action : *"on oublie ce qui se passe autour, et...on se sent un peu léger, en fait ! On a vraiment l'esprit plus...libre ! Et...moi, c'est l'oubli de l'extérieur", (67*Fl1).* Enfin, le passage des perceptions de son environnement aux perceptions internes de son mouvement en pré-vision s'entend dans le recours à la deuxième personne par J (tu vois/tu te dis/ tu te concentres/tu te dis). L'invitation à changer de point de vue est aussi une con-vocation à envisager la situation telle que l'a revit J en son for intérieur. Dans ce cadre, il rapporte ce qu'il se dit à lui-même. L'interlocuteur est invité à vivre intérieurement une situation similaire, comme s'il était à la place de J.

Synthèse 2 :

Les participants se décentrent de leur environnement lorsque les perceptions corporelles en relation avec le geste graphique sont représentifiées et que chacun est en mesure de se voir faire le mouvement. Le détournement de son environnement est achevé lorsque les participants arrivent devant la feuille de papier kraft :"...tout disparaît : je suis devant... la feuille de papier avec mon pinceau, voilà ! " (235*F2).

VII.2.3 PRE-VISION DE SON TRACE AVEC LES TRACES DES AUTRES : " ÇA Y EST"

"Voilà" ponctue ce changement d'espace (235*F2), (127*H2), (75*Fl1)... Qu'y a-t-il à voir là précisément que les mots ne suffisent plus à exprimer ? Nous distinguons deux vécus différents parmi les participants à la recherche. Tout d'abord, Fl et J, voire Val, ont choisi d'être centrés sur des perceptions corporelles. Ils ont en commun le refus de l'imitation d'un modèle, sous-endentant une image formelle pré-conçue. En conséquence, ils font le choix de s'engager dans l'acte graphique sans pré-voir l'image visible qu'aura leur tracé : *"advienne ce qu'il advienne" (J).* Ensuite, C, H, F et K ont choisi de revenir sur le tracé de leur initiale. La lettre se réfère à un modèle pré-établi. Les participants ont donc été tenus de prendre en compte de l'image pré-visible de leur tracé.

En ce qui concerne Fl, l'information dont nous disposons est exprimée en troisième personne. Fl parle d'elle-même comme participante à la formation ("on"). Elle fait entendre qu'elle est comme ses semblables au sein du groupe. Comme les autres, "elle oublie" ou encore "elle a l'esprit libre". Pourtant, elle marque sa singularité à deux reprises (moi, pour moi) : *"Et...moi, c'est l'oubli de l'extérieur" (67*Fl1), puis "pour moi, c'est un peu une création" (73*Fl).*

Dans le contenu de ce qui est dit, la libération vis à vis de son environnement (l'oubli de l'extérieur) se couple avec une libération du corps en mouvement. Le bien-être re-senti va de pair avec un sentiment de liberté :

*"on se sent peu léger, en fait ! On a vraiment l'esprit plus...libre ! Et...moi, c'est l'oubli de l''extérieur" (67*Fl1)*

"C'est un bien-être et puis une libération de ..." "...du mouvement..." (71 et 73*Fl1)*

La libération du mouvement est liée à l'absence de formalisation de la production :

*"il y a une liberté de ...mouvement...de... il n'y a pas une obligation d'une trace écrite précise...pour moi, c'est un peu une création" (73*suite, Fl1).*

En ce sens, Fl ne se sent pas dans l'obligation de rentrer dans un moule. Elle n'est pas façonnée par une forme pré-existante, comme celle de la lettre par exemple. L'expression "dans sa bulle" (75*Fl1) marque l'étanchéité des relations avec cette extériorité à soi-même. Le sentiment de liberté s'impose comme une nécessité intérieure, motivée par l'expression de soi (création, libre de création) : *"Voilà ! Chacun dans sa bulle... et puis libre de création...on respire et on se laisse aller" (75*Fl1).*

Au sens strict, il s'agit de laisser aller soi-même, de suivre le mouvement de son corps et plus particulièrement celui de sa respiration. Ce lâcher prise s'entend dans l'affirmation d'un corps agissant : *"c'est beaucoup le corps qui agit...","Le corps et sa respiration, en fait ! c'est (Fl souffle) et on suit" (77* et 79*Fl1).* Comme J, Fl parle ici d'un "moment ab-straction", comme d'une mise à distance nécessaire de soi-même vis à vis de l'environnement (*"malgré le monde, qui est autour et qui regarde...qui manipule..." (79*suite, Fl1)*). En s'abstrayant de son environnement, et en se centrant sur l'écoute de son corps en mouvement, Fl peut laisser aller son mouvement qui va s'inscrire sur le papier. C'est son mouvement propre qui conférera la forme à son tracé. L'inscription de son propre corps constitue une expression de soi-même (une création), entendue comme laisser aller soi-même (*"se laisser aller").*

Pour J aussi, le projet de faire sans prévoir s'accompagne du fait de se laisser conduire par son mouvement (l' *"engagement corporel"*). Investissement et engagement corporels sont deux thématiques centrales dans les entretiens avec J. Cet engagement du corps est nécessité par les dimensions du support graphique, dimensions qui dépassent l'échelle du corps (3x7m) et suppose un déplacement. Par ricochet, J re-sent la nécessité d'adapter le format de son mouvement et de ses gestes à celui de la feuille de papier kraft ("ça") : *"il va falloir...ça suppose des gestes amples et un déplacement conséquent"*. Cette ampleur inhabituelle du support et des outils impliquent également, pour J, une nécessité d'adaptation du corps en mouvement et du pinceau-brosse : *"Il faut y aller au*

*niveau de l'outil" (38*J1)*. Il compare cette situation inhabituelle à une situation qui lui semble identique et dont il a l'habitude : celle de la pratique musicale. L'attitude scénique implique de se détacher des contraintes pour se concentrer sur la phrase musicale. J mesure l'écart entre ces deux situations : dans l'activité graphique est vécue en négatif l'activité musicale. Il évoque la "gêne" ressentie dans la situation graphique, qui est exprimée dans la distance de la troisième personne : "ça m'a gêné". A contrario, il investit la première personne pour faire part de son aisance et de sa libération en situation de concert : *"par contre, sur scène, quand je fais un concert, je peux jouer n'importe quoi...et faire le fou !" 38*J1).*

En parlant de "fou", J parle d'une expression de soi-même. "Faire le fou" sous-entend être libéré de toute contrainte vécue comme extérieure à soi. Par conséquent, J et Fl partagent cette aspiration à être libérés des contraintes environnementales, en vue d'une expression de soi pleine et entière.

J a ressenti cette libération lors de la répétition du geste. Le sentiment de saturation et d'énervement, ressenti durant cette répétition, a contraint J à se détacher de la vision et de la forme du geste. J y a perdu de l'application à reproduire un modèle formel. Il *"s'est laissé aller",* suivant les mêmes mots que Fl. Il a laissé couler le mouvement sans se préoccuper de la forme qu'il prendrait.

J et Val déclarent qu'ils se lèvent et choisissent couleur ou pinceau :

*" A un moment donné, je me lève...et je choisis le blanc" (147*Val2)*

*"j'ai pris le pinceau, et j'ai dit : "bon, aller, j'y vais" (74*J2).*

Ces déclarations rendent compte d'un engagement dans l'acte graphique, comme d'un acte fugace et impulsif. Si nous nous remémorons le début de l'activité graphique pour J, Val, comme pour Fl, l'engagement dans l'acte graphique est sous-tendu par :

- le choix du projet : faire sans prévoir avec le primat accordé à l'écoute des perceptions corporelles sur les perceptions visuelles et formelles,
- la (re) présentification de perceptions corporelles spécifiques à chacun,
- la mise en accord des dimensions de son corps avec les dimensions du support.

Nous avons donc ce qui ex-iste dans le contenu de ces déclarations, et ce qui est présent pour le sujet percevant. Quand Val parle "d'un moment donné", ou quand J rapporte en discours intérieur "bon, j'y vais", ces moments de décision impliquent un ensemble de mises en con-formité qu'élabore le sujet percevant en son for intérieur. Pour rendre compte des ajustements imperceptibles qu'ils ont réalisés, J et Val ont eu recours à la comparaison avec des situations précédemment vécues.

J et Val pratiquent tous deux une activité artistique en dehors de la formation : la musique pour J et la danse contemporaine pour Val. Tous deux sont soucieux de la trace visible laissée

après leur passage et du regard d'autrui posé sur leur production et sur leur corps en mouvement. Ils conçoivent tous les deux l'engagement dans l'acte graphique comme "une entrée en scène" (79*Val1). Ils ont comparé l'activité graphique avec des situations similaires vécues durant leurs activités musicales ou dansées, pour exprimer une tension ou une "gêne" dans cette nouvelle activité. Ce faisant, Val et J ont mis cette "gêne" en correspondance avec un apprentissage déjà réalisé dans le contexte de leur activité respective :

- pour J, il s'agit par exemple, de retrouver la même sensation de liberté avec le pinceau-brosse, que celle qu'il a acquise avec les percussions,
- pour Val, il s'agit de réduire le temps de réflexion avant de s'impliquer dans l'acte graphique.

Nous avons déjà évoqué cette comparaison pour J. Nous nous proposons d'aborder maintenant la comparaison que fait Val entre ce qu'elle a vécu en situation graphique et en situation dansée.

Dans le contenu de ce qui est dit, Val déclare allonger le temps d'attente :

*"il y a moins d'attente...quand il s'agit de le faire avec mon corps, que quand il s'agit d'aller sur...sur la feuille (...) quand c'est mon corps (...) il n'y aura pas de trace, quoi ! La trace, elle sera dans la tête des gens." (133*Val1).*

Pour Val, le tracé est une trace exposée à la vue de tous : il constitue par là même une trace d'autant plus pérenne dans la mémoire de chacun. L'inscription graphique confine à l'inscription mémorielle. ("une fois qu'elle est sur la feuille...elle y est, quoi !" (133* suite, Val1)).

L'engagement dans l'acte graphique est alors jalonné par des temps d'attente. Ces hésitations correspondent à un questionnement vis à vis de cette trace pérennisée en inscription qui ne semble pas laisser de place à l'erreur (*"j'attends plus, et (...) je me pose beaucoup de question, parce que je vais laisser quelque chose d'écrit, quoi !...alors que mon corps, bon, c'est peut-être faux !... (....) quelque chose qui est moins important !" (133* suite, Val1)*).

Lorsque Val se questionne, elle met en tension le mouvement et l'image du tracé. Par sa pratique de la danse, elle est plus à l'aise avec le mouvement et l'exposition de son corps en mouvement à autrui. Val parle du tracé en terme de "rapidité" et de fugacité de l'action (*"la trace, je me souviens l'avoir fait rapidement" (107*Val1)*). Par contre, elle parle de sa perception du mouvement en terme de lenteur, de sinuosité, et donne la métaphore de la tranquillité (*"C'est plutôt lent... c'est quelque chose de tranquille..." (107*Val1)*). Nous avons vu que la métaphore de la tranquillité est présente à deux reprises. Tout d'abord, la présence de "tranquille" est en relation avec le mouvement, désigné par le pronom démonstratif ("c'est", (107*Val.1)). Puis, la présence de "tranquillité" est en relation avec l'image de la lettre, désignée par le pronom démonstratif "c'" dans *"c'est ...quelque chose comme une tranquillité, quelque chose qui glisse dans l'air...voilà !" (107*Val1)*. Val fait entendre les glissements d'un champ de perception à l'autre : perceptions du corps en mouvement ("lent", "tranquille"), le

geste qui implique la perception visualisée de la lettre (forme "sinueuse") et une perception du mouvement (*"comme une tranquillité qui glisse dans l'air").*

Val ajuste l'image de la lettre (qui se dessine au bout de la main) par rapport au geste de sa main, lui-même lié à la visualisation de la lettre. Cet ajustement ultime est réalisé avant de dessiner le trait sur la feuille de papier.

Val donne quelques précisions sur les perceptions représentifiées. La sensation corporelle de lenteur et de fluidité "part de la poitrine" puis "elle se communique à tout le corps". Val insiste sur ses perceptions kinesthésiques : *"c'est surtout dans le corps que je la sens" (109*Val1), "c'est surtout moteur, c'est surtout là" (119*Val1).* Dernier point, elle ajuste le format de son geste avec celui de la feuille de papier (cette notion "de hauteur et de largeur", (115*Val1)).

Les autres participants ne revendiquent pas un primat du mouvement sur l'image visible du tracé. Cependant, nous pouvons retrouver ces ajustements ultimes. Pour F, ces dernières mises en conformité prennent corps au moment où pinceau en main, elle est face au support de papier kraft sur le point d'entamer son tracé. Elle suspend alors son mouvement.

F a conçu le projet de réaliser son initiale à l'intérieur d'un cadre de forme carrée. Elle se dirige vers le support de papier kraft, à partir du moment où elle a la sensation de "détenir" le geste qu'elle va réaliser (*"j'avais la sensation de le détenir...de connaître le geste que je devais faire" (70*F1)*). Pour que sa lettre soit "harmonieusement" inscrite dans ce carré, elle commence le tracé en haut à gauche. Elle place son bras et suspend son geste. Elle ressimule son mouvement avant de le faire :

*"je visualise mon mouvement dans ma tête, avant de le commencer" (28*F1)*

Pour ce faire, elle actualise des perceptions corporelles particulières en relation avec le mouvement :

*"je repense à la vitesse, je repense à la dynamique" (30*F1)*.

Nous avons vu que cette dynamique particulière du mouvement de la lettre est une préoccupation centrale dans les entretiens avec F. Nous remarquons que F s'exprime alors à la troisième personne :

*"pour que le trait ne soit pas arrêté", "qu'il y ait ce mouvement de ne pas tourner le pinceau, pour qu'il y ait des traits plus fins" (30*F1).*

Ce faisant, F exprime ses intentions. Elle poursuit en reformulant vitesse et dynamique par la représentification d'un rythme corporel ternaire :

*"quand mon mouvement est terminé, alors...il y a une espèce de rythme, qui me vient maintenant où je ne compte pas vraiment 1, 2, 3, qui pourrait correspondre aux différentes courbures (accompagnement par une ressimulation du geste, du L majuscule)" (30*F1)*.

Cette représentification d'une perception rythmique du mouvement accompagne la visualisation de la lettre et la visualisation de F en action : *"Au moment où je visualise, je me vois le faire...je ne compte pas, mais, oui, il y a quelque chose dans ce goût-là" (30*F1)*.

Lors du second entretien, F est revenue avec plus de précision sur ce moment et notamment sur la visualisation du carré dans lequel s'inscrit son initiale "L":

*"Je me revois visualisant le carré dans lequel il fallait inscrire l'initiale" (17*F2)*

*" j'ai projeté un carré sur le papier...avant de commencer à peindre" (67*F2)*

*"je vois des lignes invisibles" (71*F2)*

" la ligne .. ; du dessus ...est au-niveau de mes yeux, (...) à ma hauteur, au niveau de ma tête ! (...)

*..le carré formerait...les deux coudes (reprise du geste: coudes levés avant-bras vers le bas, dessinant le carré)...mais je m'aperçois que ce n'est pas un carré" (75*F2)*

*" au-dessus de ma tête, et les deux côtés descendraient au niveau de mes deux bras, mais...pas tendus: mes deux bras ne sont pas tendus... un peu pliés... et bizarrement...eh bien, la ligne du bas, je ne la vois pas !" (77*F2)*

Elle visualise et projette ce carré virtuel sur le support graphique. Simultanément, elle éprouve cette "sensation de balancement", liée au rythme ternaire, et elle sait quel sera son mouvement dans le cadre carré :

"...cette sensation de balancement...oui ! Celle-là, je l'ai ressentie ! J'ai quand même pensé au carré " "je l'ai pensé: j'ai projeté un carré sur le papier...avant de commencer à peindre" (65 et 67*F2).*

*" je sais exactement à quel endroit je vais commencer...jusqu'où je vais aller pour faire ma grande boule...jusqu'où je vais descendre pour faire ma petite boucle de mon L." (39*F2)*

*"je le sais...parce que je vais reproduire, ce que l'on s'est entraîné à faire avant à l'horizontal" (41*F2).*

Dans ce moment de suspens avant le geste décisif, F projette donc le cadre dans lequel s'inscrit à la fois son initiale et son mouvement. Simultanément, elle réactualise les perceptions kinesthésiques en relation avec le mouvement de la lettre, qu'elle a déjà répété durant l'activité précédente sur un format plus petit et positionné à l'horizontal. Durant la répétition du geste et du tracé, elle a déjà procédé à la mise en conformité entre l'image de la lettre souhaitée, l'image de la lettre inscrite sur le papier, le mouvement en adéquation avec cette image inscrite dans un cadre carré. Il lui restait à ajuster le format du cadre avec le format du nouveau support d'un côté, et d'un autre côté, elle a ajusté le mouvement de son corps au regard de la verticalité du support. Une fois ces mises en conformité avec le nouveau support réalisées, elle commence son tracé : *"quand mon mouvement est terminé, je me dis : bon, maintenant, on y va ! C'est à ce moment-là que.. ; que je pars." (30* fin, F1)*.

H exprime également cette simulation de l'action visant à ajuster son geste au nouveau support. Il distingue : l'anticipation du tracé par la préparation de la couleur, et l'anticipation du mouvement par la prise de mesure et la projection du tracé dans l'ex-istant.

H prépare sa couleur en répartissant trois couleurs sur sa palette : *"bleu, jaune, vert" (91*H2).* Trois couleurs sont pré-vues pour *"rendre des traces de couleurs différentes" (7*H2).* Il a procédé à quelques essais avant sa production. Il a donc répété son action pour mettre en conformité le geste, l'image du tracé, avec le tracé souhaité. Il faut effectivement trouver comment disposer les tas de peinture pour qu'ils soient visibles et en partie mélangés : *"c'est un mélange...pas trop mélangé" (111*H2)*. Après quoi, brosse en main, il se dirige vers la feuille de 3x7m. Il décrit un temps de suspension pendant lequel il visualise son tracé (*"la forme en tête", 137*H2*) qu'il connaît puisqu'il l'a déjà réalisé et répété sur petit format (*"on s'était entraîné", 137*H2*). A cette occasion, lui-aussi met en

conformité geste et image de la lettre : *"c'est une forme, c'est un geste en même temps" (...) on a une image de la succession des petites actions qui vont produire la production" (139*H2), "on a l'image en tête (...) et la sensation du geste" (153*H2).* Reste à s'ajuster aux données du nouveau support : dimensions, papier et temporalité différents. H mesure la distance au support comme une longueur de bras (*"la longueur de bras pour développer le geste", (145*H2)*). A ce moment, l'outil est conçu comme un prolongement de son corps : *"Moi, je me situe ...au bout de la brosse !" (94*H2).*

Il prend la mesure du nouveau support et en même temps il prend les mesures de sa nouvelle initiale *"en une fraction de seconde, je trouve qu'on...on n'analyse pas du tout d'ailleurs ! On perçoit: le mur, la feuille, la hauteur tout ça en un éclair ! Et puis on déclenche le geste" (70*H1).* Il nomme l'ensemble de ces ajustements : "l'élan du geste", et "l'énergie...de l'individu qui se met en place". Le tracé pré-vu est alors pré-visible, de telle sorte qu'il apparaît comme *"presque déjà fait" (74*H1).*

La répétition du geste sur petit format est vécue comme un geste devenu "automatique" pour C. Cette automatisation nécessite le passage à la réalisation. C, comme H, fait partie de ceux qui ont réalisé leur tracé en premier : H pour disposer de l'espace en toute liberté, et C pour ne pas perdre le geste. Durant la répétition du geste et du tracé, C a, elle-aussi, mis en conformité, le tracé pré-vu avec le tracé visible : *"l'idée qu'on s'en était faite dans le... le résultat, que l'on a devant les yeux ! Il n'est pas l'image que l'on s'en était faite dans sa tête" (146*C1), " il y a une remédiation, on recommence" (144*C1)*. Ce faisant, le geste devient "automatique" (144*C1) : les perceptions liées au mouvement sont mises en con-form-ité avec les perceptions visuelles de tracé (vu et pré-vu). Une fois qu'elle tient le geste, C souhaite réaliser son tracé sans attendre : *"J'y ... directement. Non, je n'attends pas ! Non, non, une fois que... c'est bon : hop !" (156*C2), " ...sinon après ce n'est plus automatique..." (158*C2)*. Le temps de suspens est présent dans ce qui est dit : *"on regarde un peu, ça y est, on va pouvoir commencer, c'est bon: hop !" (48*C1)*. Le temps du suspens est donc dans le temps du regard, ou de la mise en regard entre le geste dit "automatique" et le tracé pré-vu, d'un côté, avec d'un autre côté, l'espace du support graphique. L'expression "ça y est" acte de l'articulation entre la perception du tracé en pré-vision et sa possibilité de l'inscrire dans l'espace de la feuille. Le tracé pré-vu devient alors pré-visible : il ouvre une potentialité d'action (pouvoir commencer) et une projection de l'action (on va pouvoir). La mise en conformité est actée à travers le recours à l'expression "c'est bon". La prise de décision se manifeste dans ce qui est dit à travers : "hop !" et "on y va". De la présence de "ça y est" à "on y va", C décrit donc, en creux, le passage de la simulation du tracé (ça) dans l'espace graphique à la projection de soi-même (on) dans l'acte graphique. En même temps, ce passage fait entendre la pré-existence du tracé, ainsi que la nécessaire projection du tracé dans toutes ces dimensions (visuelles, kinesthésiques, ...) pour prendre la décision de s'impliquer dans l'acte graphique.

En ce qui concerne K, l'expression *"ça y est" (184*K1)* est également présente dans ce qui est dit. Elle marque tout d'abord la décentration de son environnement sonore et visuel. Elle marque

ensuite la concentration sur les perceptions du tracé en pré-vision. A ce moment, K dit se détacher de *"la chose à faire"* et du *"bien faire"*, pour être *"dans ce qui est en train de se faire"* avec autrui. Cette différence entre "aller faire la chose" et "être dans ce qui est en train de se faire" indique que son action incluant son tracé à venir s'inscrit dorénavant au sein d'une action collective : son tracé prend place parmi les autres. C'est-à-dire d'un tracé qui prend place virtuellement parmi les tracés déjà existants. Par ailleurs, le sujet parlant a recours au pronom "ça" pour re-présenter tout d'abord les autres, puis son tracé en acte. Ce faisant, le recours à un même pronom "ça" désigne deux espaces de perception différents : tout d'abord, il désigne l'environnement sonore puis, l'espace virtuel de la pré-vision du tracé. Dans ce qui est dit, la présence du pronom "ça" constitue un lien (un passage) entre deux propositions et fait entendre le lien entre deux espaces de perceptions. Nous relevons que K déclare tenir le geste : *"je pense que je l'ai, oui...je suis prête à y aller" (265*K2).* K est en mesure de choisir son emplacement : *"je vais dans un endroit où il n'y a pas encore grand-chose", "il y avait déjà des choses...mais...il y avait encore de la place pour...(...) mettre autre chose" (269* et 271*K2)*. Elle a déjà mesuré l'écart entre l'espace disponible sur le support et l'espace nécessaire pour y dessiner son tracé. Cette mesure de l'écart a été faite au regard du projet de déployer son geste avec le plus d'ampleur possible : *"...l'envie d'aller HAUT !... (...) essayer de monter ou de...de prendre le plus de (...) d'espace, quoi !" (281*K2)*. La constitution d'un tracé pré-visible dans toutes ces dimensions (visuelles, kinesthésiques, ...) ouvre la voie au geste décisif, qui est exprimé comme *"avoir l'impression de pouvoir lâcher le mouvement" (189*K2).*

Synthèse 3 :

Lorsque les participants se dirigent vers la feuille pour entamer leur tracé, ils marquent un temps d'arrêt avant le geste décisif, au sens de Cheng. Durant ce temps de suspens très court, chacun fait les derniers ajustements. Il s'agit de mettre en con-form-ité les dimensions du tracé pré-vu et celles du geste à venir, avec les dimensions du nouveau support (3x7m). A ce moment-là, le pinceau-brosse fait partie intégrante du corps, de sorte que l'outil ne soit plus un élément étranger (K). En se situant "au bout de la brosse" (H.), chacun entre en contact avec le nouveau support (papier kraft). Comme C, chacun a également anticipé sa réserve de peinture en regard de la distance à parcourir avec le pinceau. Lors de la dernière simulation du mouvement, les participants, comme F, projettent sur le nouveau support le cadre dans lequel ils vont tracer leur lettre. Et surtout, C, H, F, K, Val projettent leur tracé pré-vu parmi les tracés existants : leur tracé pré-vu devient prévisible.

L'expression "ça y est" acte de l'articulation entre le tracé en pré-vision et la possibilité de l'inscrire dans l'espace de la feuille. Le tracé pré-visible constitue une potentialité d'action. Certains participants disent "avoir le geste" (K), d'autres, être dans l'élan"(Fl) et d'autres encore parlent du "geste de l'élan". Quels que soient leurs projets, ils éprouvent un sentiment de liberté (ou de

libération des contraintes environnementales) vécu comme une libération de soi. Ils parlent alors de "se lancer" (C, H) ou de "se laisser aller" (Fl). Ce moment de suspens, durant lequel ils ne font visiblement rien, constitue un accordement au nouveau support graphique et un a-corps-dement à l'action d'autrui. "Vois-là", donc.

VII.2.4 L'ENGAGEMENT DANS L'ACTE GRAPHIQUE : "Y ALLER"

Dans le premier entretien, J parle en troisième personne de l'implication dans l'acte graphique (*"il faut y aller, il faut y aller au niveau du pinceau" (38*J1)*). Par l'impersonnalité de la formulation, nous entendons bien qu'un ensemble de contraintes pèse sur la prise de décision de J, comme le maniement de la brosse.

Dans le second entretien, J s'est exprimé en première personne et au présent (ou au passé composé) en position de parole incarnée, pour décrire son implication dans l'acte graphique :

*"je suis un peu face à la feuille, mais je suis...vers mon déplacement !" (94*J2)*

*"je me dis:" je me lance", content, je me dis: "ça va marcher" (104*J2).*

*"quand je suis parti, je n'ai pensé qu'au déplacement" (286*J2)*

*"...j'ai lâché la trace complet" (288*J2)*

*"j'étais plus à regarder... au loin...ou être plus sur mon truc ...intérieur, que pour l'instant le résultat, quoi !...je pars !" (76*J2)*

*"c'est mon corps qui part....le pinceau, il suit... advienne ce qu'il advienne" (292*J2)*

*Je pars...je pense au déplacement. C'est-à-dire que mon corps va faire ça donc le pinceau va suivre" (302*J2)*

*"...et non pas, je veux faire telle trace, donc mon corps doit faire ça !" (304*J2)*

*"...déjà partir en avant...et puis après...penser à l'effet de hauteur...vers le haut ou vers le bas: je ne sais plus ! Je pars." (308*J2)*

J se positionne de 3/4, le corps tourné dans la direction du déplacement à venir. Il place le pinceau dans sa main gauche (296*J2), afin que :

1) le tracé soit un enregistrement de son déplacement,
2) son regard se détache du tracé, en tant que résultat de l'action,
3) le corps prime sur le geste et le tracé.

Il expose son projet qui est de faire sans prévoir *("je voulais miser sur ce déplacement, pas regarder la trace" (258*J2)*). Ce projet est défini contre celui d'autrui (*"non pas", 302**) qui est présenté à l'inverse comme donner le primat au dessin du tracé. Le corps en mouvement est alors contraint par la forme à donner au tracé (304*).

Bien que J ait estimé les mesures du nouvel espace de production, la présence de la "voix" impersonnelle fait résonner un questionnement qui perdure au moment de sa prise de décision. Il prend sa décision comme il prend un pari sur le résultat de son action : *"advienne ce qu'il advienne"*

(258, 292*J2)*. C'est ce qui transparaît aussi dans le discours intérieur qui fait part de sa délibération interne : *"je me dis: je me lance", "je me dis: ça va marcher" (104*J2).*

De sa pratique musicale de batteur de jazz, il a retenu qu'il importe dans ce moment décisif :

1) de se dégager des contingences extérieures comme : le regard-jugement d'autrui et tout modèle à reproduire (*"faire ab-straction de la trace" (280*J2), "j'en fais abstraction dès le début" (250*J2)*)
2) de se centrer sur son projet et la perception de son corps en mouvement *("je suis sur mon truc intérieur" (76*J2)*
3) de s'impliquer dans cette activité collective comme une entrée en scène lors d'un solo de percussion.

Il exprime ce qu'il a vécu en situation de concert en deuxième personne. J propose ainsi à son interlocuteur de vivre pour lui-même une expérience similaire. Il l'invite à prendre sa place pour vivre intérieurement cette expérience :

*"j'essaie de faire abstraction du reste, quoi...déjà, c'est comme quand tu montes sur scène... (...) tu rentres dans ton truc...c'est comme si je faisais un chorus d'un quart d'heure" (118*J2)*

*"...tu te sens vraiment dans ton truc, donc tu essaies de te libérer de tout le reste" (122*J2)*

*"tu te concentres un peu...tu te dis: aller, je m'avance"... donc, là tu te dis: "bon, c'est parti" (116*J2).*

Ces éléments correspondent à la pré-visibilité de son action. L'ensemble de ces éléments configure ce que J nomme l' "engagement du corps", qui lui-même préside à la décision de s'engager dans l'acte graphique.

L'implication dans l'acte musical ou graphique est liée à l'expression d'une authenticité plutôt qu'à l'expression d'une beauté formelle. Nous retrouvons la présence de "vrai" ou "vraiment" qui est valorisé par l'implication vocale de J : *"se sentir vraiment dans son truc" (122*J2), "se lancer vraiment" (18*J1), "je parle de l'engagement vraiment du corps" (36*J1)*. Dans la mesure où J fait le choix de ne pas anticiper son tracé et de ne pas prévoir le résultat, l'engagement corporel est perçu comme une vraie prise de risque, qui le met lui-même en péril. A l'opposé, la belle forme fait référence à la *"beauté de la trace" (278*J2)*. La belle trace est présente dans le premier entretien (*"les gens cherchaient plus à avoir une trace qui allait être jolie" (258*J2)*). Elle apparaît comme une suite de stéréotypes formels comme les courbes : *"Malgré tous ces clichés, ces stéréotypes et ces machins, des fois je suis sûr que certains se sont forcés à faire des boucles" (83*J1).*

La forme s'entend bien au sens étymologique de forma. Le modèle des belles lettres est perçu comme un moule qui fait entrave à l'expression véritable de soi-même, expression qui passe par le corps en musique comme en calligraphie.

Val pratique la danse contemporaine et J est batteur dans un orchestre de jazz. Ces deux pratiques artistiques ont en commun d'être présentées devant un public. Nous constatons que J comme Val déclare "monter en scène"(J) ou "entrer en scène" (*"Voilà, c'est le moment où j'entre en scène !", (79*Val1*) au moment où ils décident de s'engager dans l'acte graphique. Ils ont donc une

perception du regard des autres posés sur eux-mêmes et sur leur production en train de se faire. L'entrée en scène chez Val accompagne la décision de quitter sa place d'observateur. Simultanément, elle s'abstrait de son environnement pour se concentrer pour la pré-vision de son tracé. Val comme J font ab-straction de leur environnement : littéralement ils mettent leur environnement à distance. Il s'agit de se libérer du jugement des autres au moment où ils regardent : *"on est dans un état d'esprit commun, où on n'a plus peur du regard des autres. On est vraiment libéré" (42*J1)*. Nous pouvons faire l'hypothèse que leur environnement reste présent durant toute la réalisation du tracé. Nous pouvons parler de présence discrète qui s'exprime à travers le souci de la trace visible qu'ils vont laisser sur le papier, ou encore la recherche de com-poser avec les autres (Val) ou d'entrer en relation avec eux (*"(en musique) il y a un partage et un échange qui se produit " (54*J1)*).

Lors du second entretien, Val a décrit très simplement son implication dans la réalisation du tracé : *"j'avais deux...deux pinceaux" (53*Val2) " je me place devant la feuille de profil, et je fais..." (57*Val2), "...c'est ma main droite qui est contre la feuille." (59*Val2)*. La décision de réaliser le tracé est soumise à la prévisibilité du tracé parmi les autres tracés existants sur la feuille de papier kraft. A ce moment, Val réalise visiblement (*"je fais"*) le tracé pré-existant.

F a pratiqué la danse classique. Elle accorde, elle aussi, une place importante au regard des autres posés à la fois sur son corps en mouvement et sur sa lettre à venir : *"il fallait que...quand on me regarde le faire, il fallait que mon corps soit...aussi (...) beau", "...que la lettre que j'allais exécuter." (145*, 147*F2)*. Elle aussi se prépare comme pour danser : *"...donc il fallait que tout le corps s'y mette" "comme quand on s'apprête à danser" (149*, 157*F2).* La voix impersonnelle fait entendre la contrainte (il fallait) que se donne F. Elle définit ainsi le tracé d'abord comme une danse pour comme une image laissée sur le papier.

F, Val et J conçoivent donc leur acte graphique comme un moment spectaculaire. En cela, ils anticipent la présence et le regard des autres posés en même temps sur leur corps et sur le tracé en train de se faire. Tous trois disent faire abstraction de leur environnement pour se concentrer sur leur tracé en prévision. Nous comprenons que les autres sont mis à distance, mais pour autant les autres restent présents tout au long de l'activité graphique, comme en arrière-plan.

Suite à la constitution d'un tracé pré-visible parmi les tracés existants, chacun des participants décide de s'engager dans l'acte graphique. L'implication dans la réalisation du tracé est actée dans le contenu de ce qui est dit par l'expression "y aller" ou des onomatopées comme "hop" ou "pof" :

*- il faut y aller, le geste est automatique" hop, on y va" (48*C2) (C),*

*- "ce n'est plus il faut y aller", "c'est moi, je vais y aller" (168*K1), "c'est le moment ! c'est les choses qui s'enchainent et pof !" (178*K1)*

*- "Voilà, là ! Hop !" (145*H2)*

Les expressions "y aller" ou les onomatopées "hop" ou pof" rendent compte de la prévisibilité du tracé parmi les autres tracés existants sur la feuille. La présence de l'expression en troisième personne fait entendre la distance entre le sujet parlant et ce qui est dit. Par là même, elle fait résonner l'imperceptibilité de la mise en conformité qui vient d'être actée. La décision apparaît comme une nécessité interne (*il faut, il fallait, c'est le moment*). Dans ce cadre, la présence d'onomatopées souligne par l'absence de mot l'imperceptibilité de ce qui vient d'être acté. Elle fait entendre ce qui échappe au sujet parlant.

Lors du second entretien, en position de parole incarnée, F, K, comme Val, ont décrit leur engagement dans l'acte graphique, par le positionnement de leur corps par rapport à la feuille, puis il s'en suit la description de la trajectoire de leur main, leur bras, etc. A ce moment elles décrivent le trait en train de se dessiner.

Synthèse 4:

L'engagement dans l'acte graphique est en relation avec la prévisibilité du tracé sur le nouveau support. La prise de décision correspond à la mise en con-form-ité entre les dimensions du tracé pré-vu, et celles du geste à venir, avec les dimensions du nouveau support (3x7m) d'une part, et d'autre part, l'ajustement du mouvement et la visualisation du tracé parmi les tracés existants. Les tracés existants sont choisis pour leurs relations de formes et/ou couleurs avec le tracé pré-vu. C'est à partir de cette projection que le tracé pré-vu devient prévisible. Nous pouvons ainsi constater que la concentration sur ces perceptions propres n'occulte pas pour autant la perception des autres participants. L'engagement dans l'acte graphique se fait en relation avec les tracés des autres. L'entrée sur la scène graphique témoigne de l'action menée sous le regard des autres et donc en relation avec eux.

VII.2.5 LA MAITRISE DU TRACE EN TRAIN DE SE DESSINER : "VOIR ÇA"

Au moment de réaliser son tracé, C déclarait pouvoir le faire les yeux fermés (166*C1). Pour C, il s'agit d'un indicateur de maîtrise du geste calligraphique qui est défini comme "le geste automatique". A partir du moment où le geste est perçu comme "automatique", C décide de réaliser son tracé : *"le geste est automatique, il faut y aller" (*C)*. Cet indicateur est présent chez J : lorsqu'il regarde les autres répéter intérieurement (les yeux fermés) et visiblement (avec leur main, leur bras, etc.). Le mouvement se développe donc visiblement en adéquation avec le tracé prévu dans ses dimensions visuelle, kinesthésique, voire tactile et auditive (FI).

A ce stade, l'implication dans l'acte graphique est motivée par le désir de voir ex-ister ce tracé en prévision : K le formule comme "voir ce que ça pouvait donner" et H parle du "plaisir voir le résultat".

*"le fait de produire quelque chose, c'est plaisant ! dans là, il y a le plaisir de voir le résultat" (142*H1)*

*"ressentir l'idée du mouvement et de voir un peu... ce que ça peut donner au niveau du ...de la trace laissée" (189*K2)*

Le pronom "ça" représente "l'idée du mouvement " ressentie. L'idée peut désigner à la fois l'image ou la conception. Dans tous les cas, K exprime ce qu'elle perçoit pour elle-même. Le contenu de ce qui est dit "ressentir une idée du mouvement" échappe au sens commun, dans la mesure où le ressenti relève de la perception corporelle. Nous pouvons comprendre que K perçoit le mouvement préexistant comme une image visualisée (*"dans la tête")* et/ou une "image" kinesthésique (in-corporée). La présence de "ça'" dans ce qui est dit exprime donc l'imperceptibilité de la virtualité du tracé (prévu, prévisible). A son tour, H parle de présence d'un "schéma moteur" : *"le schéma moteur du ...modèle, on va dire, il est là aussi, évidemment !" (167*H2)*

Par ailleurs, C, H, K et F parlent de re-présentation lorsqu'ils décrivent la réalisation de leur tracé.

*"le faire qui est plaisant ! Le fait de représenter, produire quelque chose..." (193*H2)*

*"je reproduis, au moment où je le fais, je reproduis exactement ce que j'ai visualisé...là un dixième de seconde avant" (58*F1)*

Le contenu de ce qui est dit (re-production, re-présentation) exprime l'intention de conformité entre le tracé projeté et le tracé réalisé. Il ne s'agit plus uniquement de voir, mais aussi de regarder. Les participants décrivent le tracé en train de se faire dans la mise en regard entre tracé visible et tracé pré-visible :

*"quand on est dans l'action, on n'a plus qu'à regarder ce que l'on fait pour voir si c'est conforme à l'image que l 'on a !" (161*H2)*

*"il y a la continuité du geste XXX ça ...ça sort tout seul ! Mais quand ...ça n'est pas une reproduction de ce que j'avais dans la tête, évidemment ! Mais..." (165*H2)*

*" le schéma moteur du ...modèle, on va dire, il est là aussi, évidemment !" (167*H2)*

*l'idée que l'on s'est faite dans la tête"/" le résultat, que l'on a devant les yeux, il n'est pas l'image que l'on s'en était fait" (146*C2)*

Le tracé pré-visible constitue donc un guide une matrice pour l'action, et sa comparaison avec le tracé en cours de réalisation tient de la relation avec un modèle interne ou d'un schéma d'action. En tant que pattern, il structure l'action.

L'absence de repentir implique une continuité du geste. La mise en regard entre pré-vu, pré-visible et vu est donc continue. F l'exprime jusqu'à l'anticipation ("je pense", "je dois") de la fin de sa lettre :

"je pense à la dynamique (...) du trait", "je ne peux pas m'arrêter comme ça", "je dois donner une impulsion sur la fin de mon geste" (91, 93*, 98*F2)*

La présence des verbes devoir et penser rend compte de cette activité de comparaison et de mise en conformité entre tracé pré-vu et tracé en train de se faire. La "dynamique du trait" renvoie au rythme valsé qui structure véritablement son mouvement.

Pour C, H, F et K, l'activité calligraphique décrite vise à dessiner une lettre, initiale ou signature. Il existe donc un modèle, une forme de cette lettre qui a été visualisée. Le trait peut se concevoir comme une re-présentation. Cependant, d'autres comme J ou Fl ont eu pour projet de faire sans prévoir, et d'accorder le primat au vécu corporel.

Le souhait de "voir ça" prend une forme différente pour ces participants. Il ne s'agit plus de re-produire une image formelle, mais de voir se dessiner une forme à travers l'expression du corps en mouvement. Dans ce cadre, Fl parle de "découverte".

"je le (tracé) découvre ! C'est en découvrant que j'ai envie aussi... après de construire un peu mon tracé en fonction...", "la trace est là... donc... et, j'ai envie de... peut-être rechercher et de travailler", "l'effet de transparence, et de... trait plus ou moins ...épais" "je vois l'effet rendu ,et… après, j'ai envie de... d'essayer de reproduire" (78, 82*, 86*, 94*Fl2)*

*"on se sent bien dans un... un mouvement... que je reproduisais" (271*FL2)*

*" c'est dans d'action en fait ! ça vient comme ça...." (265*Fl2)*

Lorsque Fl parle de découvrir, elle voit. C'est cette prise de vue qui motive (l'envie) la poursuite du tracé. Le tracé se constitue au fil de ces prises de vue (265*Fl2). C'est un moment où elle compare ce qu'elle voit avec ce qu'elle recherche, comme les effets de transparence, ou la recherche de "bien-être" dans et par le mouvement (82*, 86*, 94*Fl2).

A la différence d'un projet, que l'on conçoit et réalise, Fl fait en faisant, comme un bricolage.

Il en serait de même pour J ou Val s'ils n'avaient pas interrompu leur acte graphique, à partir du moment où ils ont perçu un écart irréductible avec leur intention de départ.

L'intention déclarée de J est de faire son tracé sans pré-voir, en accordant le primat aux mouvements et déplacements de son corps. Pour cela, nous avons constaté qu'il a anticipé ces déplacements dans un espace graphique dont il a pris la mesure corporellement. Au moment de l'acte graphique, il dit ne pas regarder et il décrit donc le début de son acte graphique comme une focalisation sur le déplacement :

"j'ai essayé de...penser au déplacement latéral (...) ...j'ai essayé de penser à la hauteur...", "quand je suis parti je n'ai pensé qu'au déplacement..." (110, 286*J2)*

*"je n'ai pas regardé" (248*J2)*

J prend contact visuellement avec le tracé en cours de réalisation. Comme pour les autres participants, J voit le tracé, puis il le regarde. Il évalue la distance parcourue en comparant la

perception de cette distance telle qu'il l'a vécue dans le mouvement et telle qu'il la voit actuellement.

"...et après en fin de compte je me rends compte que je suis handicapé avec mon corps...et fait que...c'est la notion de trace qui me revient...", "...donc là, je ré-ouvre les yeux...je regarde ma trace", "....et puis, là, comme je disais : je suis à peu près au milieu..." (310, 312*, 314*J2)*

La prise de vue conclut l'arrêt du tracé. Du point de vue de J, l'objet des entretiens que nous avons eu concerne justement la compréhension de l'écart entre l'intention de départ, l'estimation de sa prise de risque (*je me dis :" je me lance" content, je me dis : "ça va marcher", (104*J2)*) d'un côté, et d'un autre côté, l'arrêt du tracé à mi-parcours, conséquent aux sensations de gêne ressenties dans le cours des déplacements (*"je me rends compte que je suis handicapé avec mon corps" (310*J2)*). Il parle de cet acte graphique comme d'un échec :

*"Je sais que j'ai essayé de... ne pas penser à la trace !... essayer de penser au déplacement latéral, qui avait un peu foiré quand même, mais...j'ai essayé de penser à ...à la hauteur...donc j'ai essayé de faire quelque chose...mais qui était assez long, et enfin de compte la hauteur fait que j'ai raté" (110*J2)*

Ce qui est dit est exprimé en première personne, mais la présence de verbe comme "penser", "essayer", "savoir" nous indique que J entre dans un processus de réflexion sur son action, un processus de rationalisation de son action. Le processus de réflexion se différencie du processus de réfléchissement : à ce moment, J tente d'expliquer ce qui lui arrive, et il sort du processus d'explicitation. La mise en mots s'efface devant le discours tenu sur les causes présumées de l'arrêt du tracé. Nous observons une rupture entre intention et tracé réalisé, et une rupture dans le cours de l'explicitation. Cette rupture double fait écho à l'incompréhension de cet acte vécu comme un échec (raté, foiré). Cependant, la présence du décrochement de regard et du ralentissement de la voix nous amène à penser que nous sommes ici à la frontière du processus d'explicitation. J reste connecté avec le vécu de la situation de référence, mais à l'intérieur de cette situation le moment de la rupture du tracé lui échappe. Nous sommes revenus à plusieurs reprises sur ce moment que J souhaitait éclaircir. Dans ces allers-retours, nous pouvons remarquer la présence alternative entre une expression en première personne et une expression en troisième personne. Tout d'abord, les sorties du processus d'explicitation sont marquées par l'émergence de l'omnipersonnel "on", qui indique alors un processus de généralisation à l'ensemble du groupe en formation. J parle de lui-même comme membre du groupe, ou plus exactement de lui-même comme tout autre membre du groupe en formation : *"...au contraire, carrément méthodique... un déplacement pas beau ! Pas d'amplitude...hop !...on s'arrête...on fait attention de faire ça...et après, on repense à autre chose...plus saccadé ! Je n'ai pas voulu faire saccadé" (124*J2).*

Dans le contenu de ce qui est dit, J anticipe ce qu'il aurait pu faire, mais qu'il n'a pas choisi de faire. Il revient sur ces choix en cours de réalisation. Ce faisant, il simule des possibles d'action, et se replace en position de simulation de son action, comme lorsqu'il était observateur des autres. Il est alors observateur de lui-même. La présence de "on" dans ce qui est dit nous conduit à poser l'hypothèse d'une comparaison avec ce qu'il a déjà observé chez les autres participants. Il s'observe doublement, et comme précédemment chercherait des éléments de réponse dans ce qu'il a observé chez autrui.

Nous remarquons ensuite, la présence de topicalisations impersonnelles qui renvoie à ce qui échappe au sujet parlant et fait entendre ce qui apparaît au sujet percevant hors de portée : *"il y a des moments où le pinceau ... dès l'instant où il quitte le mur dans un déplacement..." (326*J2)*. La forme impersonnelle de la phrase fait ressortir ce qui apparaît à la fois imperceptible et in-compréhensible. La forme impersonnelle est présente au moment où J parle du décrochage du support, qui apparaît comme vécu extérieurement à lui-même.

Enfin, nous remarquons une présence importante de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques : *"Hop ! ça nous perturbe ! ça nous fait repenser que la trace, elle est là !" (328*J2) ; "entre le moment où je démarre, et le moment où ça raccroche: je me sens bien, j'entends rien, je suis dans mon truc","...Le moment où ça raccroche... alors... c'est le moment où je me pose la question pourquoi ?" (144*, 146*J2)*. A la différence de la présence de topicalisation impersonnelle, la présence de "ça" dans ce qui est dit renvoie au ressenti du sujet parlant. La perception corporelle est désignée sans être nommée, faisant entendre ce qui apparaît comme tout juste perceptible.

J s'est également exprimé en deuxième personne pour parler de ce qu'il vit intérieurement. Cette offre d'empathie nous invite à partager son cheminement intérieur, comme si nous étions à sa place. Elle accompagne précisément ce moment de questionnement, que figure l'arrêt du tracé (c'est là où je me pose la question du pourquoi) : *"il y a avait toujours un peu de bruit autour !... est-ce que c'est le...," Voilà ! et qui (le bruit) te fait sortir du truc et qui te fait reprendre conscience du regard des autres, qui par rapport à ce que tu es en train de faire..." ,"...alors tu le perds ce truc-là. C'est peut-être pour cela que je me suis arrêté ! C'est peut-être par manque d'idée de ma part... mais en fait. C'est déconnecté, quoi !" (150*, 152*, 154*J2)*

Puis, la présence de l'expression en deuxième personne constitue une invitation à vivre une expérience similaire à la sienne propre. Concomitamment, nous conservons l'émergence dans ce qui est dit du pronom "ça" :

"il y a un moment où j'ai un doute... tu vois... sur le truc ! C'est-à-dire que le doute... parce que j'arrête dans le déplacement, ça ne va pas aussi vite qu'au départ...","...eh bien, ça freine dans la trace !" (162, 164*J2)*

Enfin, la présence de l'expression en deuxième personne nous invite à considérer l'expérience vécue du point de vue des perceptions corporelles ("ça") et du point de vue de la com-préhension de ce qui lui arrive ("tu" vois, doutes, pose la question,...). L'expression en deuxième personne s'inscrit dans un discours avec soi-même (comme si J commentait à haute voix pour lui-même ce qui lui arrive) :

*"...donc, là, tu commences à douter... donc dès le départ où tu commences à douter... boum, ça y est, ça commence à déconnecter ! " (166*J2)*

La présence concomitante d'expression en première, deuxième et troisième personne fait entendre l'éclatement des points de vue sur un même vécu. Cette multiplicité de points de vue sur un même objet fait résonner l'im-com-préhension de ce qui arrive. L'incompréhensible est entendu au sens littéral d'impossibilité de prendre avec. L'éclatement des points de vue dans ce qui est dit accompagne l'éclatement des points de vue de perceptions et constitue un retentissement à l'impossibilité de faire du sens pour le sujet parlant et à l'ab-sence de relation entre des différentes dimensions perceptives de l'acte graphique.

En ce qui concerne J, l'analyse de la présence des pronoms ce/ça/c' dans ce qui est dit, nous a conduit à envisager une concurrence entre une perception du corps en mouvement et une perception visuelle du tracé.

Par le recours au pronom quantifiant-caractérisant déictique (ce/ça/c'), il fait entendre l'écart entre la perception tactile et kinesthésique du support (le décrochage du pinceau) avec la perception simultanée du tracé prévisible et visible. J exprime l'émergence du tracé pré-vu à l'encontre du déroulement de son déplacement. La perception du tracé pré-vu fait irruption malgré lui dans le cours de son action. Il décrit ce qui lui arrive à son insu.

Enfin, il exprime un décalage entre une perception auditive de son environnement et une perception kinesthésique et visuelle de son projet.

La présence des pronoms quantifiants-caractérisants déictiques (ce/ça/c') rend compte de ces différentiels comme des espaces concurrents dans le déroulement de cet acte calligraphique. Il s'agit d'un différentiel incompressible, qui exprime (fait comprendre) en creux, une volonté de conserver une étanchéité entre ces différents espaces perceptifs.

La question du décrochage du pinceau est également impliquée dans l'arrêt de l'acte graphique dans les entretiens avec Val. Comme J, elle vit cet arrêt comme un échec.

Dans le second entretien, Val fait une première description de la réalisation de son tracé proprement dite comme suit :

"je me suis mise de profil, et j'ai fait","...c'est ma main droite, qui est contre la feuille","...en gros... oui, un geste qui tourne...", "oui, l'autre est dans la vide", "...je fais un cercle", "et puis je me rends compte que...", "oui, je regarde, et je me rends compte qu'il y a une partie de mon... geste qui ne sera pas sur le papier", (57, 59*, 61*, 63*, 83*, 85*, 87*Val2).*

La présence des blancs retranscrit le ralentissement de la voix. Son regard est orienté en haut à gauche. Val s'exprime en première personne excepté à deux reprises (59* et 87*). La présence du pronom "c'" dans la construction du type *"c'est...qui"* focalise l'attention sur *"la main droite".* En même temps, la présence du pronom caractérisant déictique introduit une distance entre le sujet parlant et ce qui est dit. Cette distance s'accentue avec la présence d'une topicalisation impersonnelle en 87*: *"il y a une partie de mon geste".* Cette distance est alors maximale et indique une

absence de prise en charge de ce qui est dit par le sujet parlant. Nous avions relevé que la présence de construction impersonnelle ("il y a") est en relation avec la question centrale de l'arrêt du tracé, lui-même en relation avec l'écart entre mouvement dansé et calligraphié. La construction impersonnelle manifeste l'interrogation et l'incompréhension de ce qui arrive au sujet parlant et percevant :

*"il y a une partie de mon... geste, qui ne sera pas sur le papier" (87*Val2)*

*"...il n'y a que la moitié..." (115*Val2)*

Dans un second temps, Val voit le pinceau dans sa main gauche, elle le regarde ensuite comme un pinceau inutile, et comprend que cette moitié du geste calligraphique n'apparaît pas sur la feuille :

"Je n'ai pas regardé, j'ai d'abord vu ! J'ai d'abord vu... que ça ne serv... mais ce n'est qu'après que j'ai regardé... mais..." , " je me suis dit: "mais, ça, ce ne sera pas dessus !" ", "oui, je regarde l'AUTRE (regarde sa main gauche), "juste après...", "j'ai fait la réflexion à voix haute...", "oui, je l'ai fait à voix haute...", "après je suis retournée à ma place, Et puis voilà" (103, 111*, 107*, 65*, 67*, 69*, 73*Val2)*

Comme les autres participants et à ce moment-là seulement, Val voit puis regarde. A la différence des autres, elle ne prend pas connaissance de son tracé, mais elle voit son pinceau dans sa main gauche.

Son attention se concentre sur ce côté gauche et ce pinceau qui ne s'est pas posé sur la feuille. Elle met en regard ce qu'elle voit (le pinceau dans sa main gauche) avec ce qu'elle comprend (le trait ne sera pas sur la feuille).

Entre 319* et 393*, Val revient sur ce moment : ce qui est dit est alors exprimé en troisième personne, en alternant recours aux pronoms "ce/ça/c'" et recours à la voix impersonnelle. La répétition d'"il y a" revient comme une prosodie qui scande l'approche alternative point de vue du côté gauche et point de vue côté droit.

1) *"il y a ...il y a un côté, qui a été bloqué par la feuille !" (319*Val.2)*
   *"il y a un côté qui est libre" (323*Val.2)*

2) *"il y a un obstacle" (325*Val.2)*
   *"il y a l'élan"(337*Val.2) (et là l'élan a été freiné)*

3) *"il y a quelque chose qui retient (...) il n'y a pas d'effort à faire ! (...) il n'y avait pas eu d'effort à faire (...) il y a cette sensation de blocage" (351*Val.2)*
   *"il y a une résist...il y a un mouvement qui n'est pas (...) agréable..." (387*Val.2)*
   "il y a forcément un geste...il y a ...l'épaule qui bloque..." (391, Val.2)
   *"il y a une moitié, qui n'est pas sur la feuille !" (293*Val.2)*
   *"il manquait un morceau !" (41*Val.2)*

Elle décrit ce qu'elle perçoit en relation avec des contraintes de son environnement (support graphique) : *"la feuille".* Elle procède par comparaison droite-gauche des perceptions du mouvement et énonce des sensations en relation avec ces perceptions : "blocage" et "résistance" d'un côté, "liberté" et "élan" de l'autre. Elle localise ce qu'elle perçoit dans le mouvement au niveau de son épaule (391*Val.2). De ce différentiel droite-gauche, elle com-prend que seule la moitié de son mouvement sera transcrit sur le feuille de papier kraft.

Au sein de cette prosodie droite gauche, Val a recours aux pronoms quantifiants caractérisants déictiques pour s'approcher de l'objet de son questionnement. La présence de ces pronoms accompagne une expression en première personne :

1) *d'abord/ j'ai **vu** que /"ça (un des deux pinceaux) ne serv(ait) (à rien)" (103Val.2)*
2) *après/ j'ai **regardé**/ "...c'est plus ça (l'inutilité d'un des deux pinceaux) qui m'a préoccupé" (105*Val.2)*
3) *je **me** suis **dit**/ " ça (le mouvement côté gauche), ce ne sera pas dessus !".*

*C'est ça ("ce qui ne sera pas dessus") qui m'a gênée" (111*Val.2)*

Le pronom "ça" fait référence à la préoccupation de Val et représente successivement :

1) le pinceau côté gauche
2) l'inutilité du pinceau
3) le mouvement côté gauche absent sur le support graphique.

Autrement dit, au fur et à mesure, la préoccupation (ça) se formalise et son sens se précise. Ce faisant, bien que l'expression en troisième personne fait entendre une distance entre le sujet parlant et ce qui est dit, le sujet parlant s'approche progressivement de la définition de l'objet de sa préoccupation. La présence de focalisation du type "c'est ...qui/que" participe à cette approche progressive. L'expression en première personne est marquée par la présence de verbe de perception (voir puis regarder) et d'expression (se dire). Ce faisant, la formulation de cette préoccupation semble indissociable du cheminement suivant : voir/regarder/se dire et dire à voix haute/ s'entendre dire. En première personne, Val décrit le processus perceptif par lequel est approchée progressivement la définition de ce qui l'a préoccupée.

L'ensemble de ce processus vise à com-prendre ce qui lui arrive. Cette recherche de sens est perceptible dans le contenu de ce qui est dit : *"mais, pourquoi ?".*

Le verbe pré-occuper désigne littéralement qui occupe avant ou en amont. Lorsqu'elle re-garde, elle remonte en amont et elle confronte le pinceau côté gauche avec la pré-vision du mouvement. En cela, elle va com-prendre que ce second pinceau a été inutile, dans la mesure où une moitié du mouvement n'apparaît pas sur le support graphique. Et la présence des expressions "c'est ça" ou "c'est pas ça" expriment les mises en regard entre vu et pré-vu.

Dans la seconde partie des reformulations (319* à 393*Val2), la présence des pronoms "ce/ça/c'" participe également à s'approcher de cette préoccupation propre à Val qui est de comprendre l'écart entre prévision de l'acte graphique et l'acte graphique effectivement réalisé. Nous avons constaté précédemment que Val identifie progressivement cet "échec" en pointant :

1) tout d'abord, la résistance du support graphique du côté droit et son impact sur le geste,
2) puis, le différentiel de perception gauche/droite par comparaison avec la situation vécue précédemment (activité chorégraphique).

Dans le contenu de ce qui est dit l'expression de la "gêne", du "manque" ou encore" du "blocage" participe à faire entendre un différentiel entre ce que Val perçoit côté gauche et ce qu'elle perçoit du côté droit. "Gêne", manque" ou "blocage" recouvrent une valeur négative, qui accompagne le point de vue "négatif" présent dans la formulation de la phrase ("ce n'est pas"/ "ce n'était pas").

Nous constatons que le retour sur la prévision du tracé s'est effectué sans un regard posé sur le tracé visible à la surface du papier. Nous comprenons que sa motivation était de voir le tracé de son mouvement dans sa globalité. Ainsi, lorsqu'elle comprend que ce tracé n'est que partiel en l'ab-sence du côté gauche, sa motivation s'estompe et elle quitte l'espace graphique (je retourne à ma place). Elle quitte l'espace graphique comme elle quitte la scène sur laquelle elle était symboliquement entrée. Relevons que pour J comme pour Val l'acte graphique prend fin lorsque ce qu'ils voient ne correspond plus à ce qu'ils avaient envisagé.

Synthèse 5 :

Lorsque les participants réalisent leur tracé, le tracé pré-visible constitue un guide pour mesurer l'écart en cours d'action entre tracé pré-visible et tracé en train de se faire. Ce faisant, le pinceau vécu comme prolongement de son corps assure le contact entre son corps en mouvement ainsi instrumenté et le support graphique. Nous pouvons constater à travers l'entretien de J, que la perte de contact entre pinceau et support entraîne l'arrêt de l'acte graphique, qui est alors vécu comme un échec. L'échec fait entendre l'écart entre le tracé réalisé et ce qui était souhaité. Nous avons relevé que les projets diffèrent : pour certains il s'agit bien de re-produire une image formalisée dans le tracé pré-visible, alors que pour d'autres, motivés par le souhait de "voir ça", il s'agit de voir se dessiner une forme en relation avec l'expression et l'exploration du corps en mouvement. Enfin, dans le cas où les participants affirment ne pas avoir regardé le tracé en train de se faire, l'acte graphique a été interrompu en cours d'action dans la mesure où il ne correspondait plus à ce qui avait été envisagé. Aussi les productions vécues comme des échecs pour J et Val peuvent être considérées comme des contre-exemples, par lesquelles la relation entre ce qui est vu (le tracé en cours de réalisation) et ce qui est re-gardé (le tracé pré-visible ou ce qui est recherché) se manifeste bien comme un élément commun à tous les participants et nécessaire pour l'aboutissement de l'acte graphique et du tracé effectif.

VII.2.6 REGARDER SON TRACE ACHEVE : "ÇA VA"/ "C'EST ÇA"

Val ne regarde donc pas son tracé effectif et déclare qu'il ne l'intéresse plus (416* à 422* Val2). Dans ce qui est dit, nous remarquons la présence d'une expression en première et en troisième personne. Le pronom personnel "elle" fait référence à la trace laissée par le pinceau : *"elle ne m'intéresse certainement pas", "elle n'était pas conforme à ce que je voulais", "elle n'a pas retranscrit ma gestuelle" (418*, 420*, 422*Val2).* Le tracé apparaît dans ce qui est dit comme une chose ou un ob-jet tenu à distance du sujet parlant. Nous avons d'un côté le tracé, exprimé en troisième personne et d'un autre côté, le sujet parlant, qui parle de lui-même en première personne : *"je ressens", "je voulais", "ma gestuelle"*. Plus précisément, nous avons d'un côté, le tracé, et d'un autre côté le geste, le mouvement du corps, et le ressenti corporel. Par ailleurs, l'expression en troisième personne existe au sein de phrases négatives. La voix négative re-marque ainsi l'opposition entre le tracé et le mouvement d'une part, et d'autre part, le tracé souhaité comme retranscription complète du geste et le tracé effectivement réalisé. Dans le contenu de ce qui est dit, Val ne regarde pas son tracé, elle ne le voit pas. Ce qui est dit rend compte de la mesure du différentiel souhaité/réalisé en mettant en regard ce qu'elle voit (le pinceau dans sa main gauche) avec les perceptions du mouvement re-senti dans son corps (*"c'est plus dans le corps que je le ressens" (416*Val2)*). Autrement dit les perceptions corporelles senties à nouveau. Val met en con-formité ce qu'elle voit dans sa main (pinceau) et ce qu'elle avait anticipé de son mouvement. Com-prenant l'un avec l'autre, elle reconstitue l'acte graphique pour en déduire que ce pinceau gauche est inutile. Elle en déduit également que le tracé partiel ne correspond pas au tracé escompté.

Val et J ont interrompu volontairement leur tracé. Cette suspension de l'acte graphique est décidée lorsque chacun des participants estime que le différentiel est trop important entre le projet graphique et le tracé effectivement réalisé. L'un comme l'autre avaient privilégié la perception du corps en mouvement et escomptaient que le tracé rendrait compte de leur gestuelle. A ce propos, ils parlent de "retranscription" du mouvement et du geste calligraphique. Le tracé est envisagé puis perçu comme une image de leur corps en mouvement. D'autres comme H ont parlé de re-produire un "modèle interne" (*"il y a un canevas de la...production qui reste", "une programmation du geste" (179*, 183*H2)*). Dans tous les cas, le tracé réalisé est examiné dans une relation de con-form-ité avec le tracé pré-vu (H, K, C et F) ou le mouvement souhaité (J, Val et Fl). Cette mise en regard émerge dans ce qui est dit à travers les expressions : *"c'est ça", "ça me convenait bien" (156*H1), "je l'ai trouvé très beau" (86*F1*) ou *"ce n'est pas ça" (J, Val), " déçue" (162*, 164*C1), "ça ne me plaît pas" (152*C2)*. Dans tous les cas, chacun met en regard le tracé existant ou le mouvement exprimé avec le tracé pré-vu, pré-visible, pré-existant. Il s'agit de faire retour sur les perceptions d'un tracé qui ne sont présentes que pour le sujet lui-même.

Au moment, où chaque participant regarde son tracé, il retrace ce qu'il vient de faire : *"mon regard part de ce qu'il y a devant lui... jusqu'à la trace finale... et après, il y a un retour vers... ce qui a été fait au*

début...", "je peux savoir à quel moment... eh bien... mon corps était... je revois les mouvements aussi du corps... avec le tracé...", "je peux dire: eh bien là, j'étais... à tel mouvement, là..." (Fl suit des yeux et de la main son tracé virtuel, son corps en mouvement accompagnant le geste de la main), "...je suis vraiment le tracé, et, je peux... revoir le mouvement du corps..." (134 à 138*Fl2).*

Dans ces reformulations successives, Fl explicite la simulation de son mouvement lorsqu'elle regarde son tracé. Le tracé constitue une trace, au sens de la mémoire du mouvement sur la quelle Fl s'appuie pour réactualiser la perception kinesthésique du geste (elle refait le mouvement avec tout son corps) et la revisualisation de ce même mouvement (revoir le mouvement du corps).

De même, J refait le parcours de son tracé. Lorsqu'il voit son tracé, il revit le mouvement qu'il vient de faire. J questionne son mouvement au regard du tracé qu'il voit sur le papier : *"...et sur la trace, à d'autres moments, je me dis, mais comment je pouvais être là ? ! Est-ce que je pouvais être comme ça ? ...baissé avec le pinceau en l'air ? ou debout avec le pinceau au niveau du bassin ? "(…) "ce dont je me rappelle plus... c'est la fin: la position que j'avais, quand j'ai déconnecté, et que j'ai entendu les autres rigoler" (202*J2)*.

Lorsque Fl revit l'acte graphique pour elle-même, elle recherche une conformité entre une sensation corporelle particulière et son "rendu "graphique :

"je... je recherche... les... les endroits qui sont le plus représentatifs, en fait,... du mouvement... ce qui me plait davantage...", "...qui tourne...", " c'est ça, oui...", "...je le recherche, oui..." (...) "je voudrais savoir... oui... ce qui... lequel est le plus... le mieux...." (...) " et je le garde pour moi, en fait ! ...je ne vais pas communiquer avec les autres... dans les sensations que j'ai eues..." (520, 522*, 524*, 526*Fl2)*

La présence de l'expression "c'est ça" atteste de la con-form-ité entre ce qu'elle voit et ce qu'elle re-cherche. Fl met en relation un tracé avec une sensation corporelle. Le verbe plaire formule d'une autre façon l'adéquation entre le tracé et les sensations associées en amont à un "vécu corporel". Fl ne sait pas a priori quelle forme va correspondre à la sensation éprouvée dans le mouvement.

Le tracé donne forme à une expérience corporelle d'elle-même : *"c'est vraiment notre tracé, celui que j'ai fait... je vois (...) ce que ça peut rendre" (99*Fl1)*. En cela, elle parle de "travail sur soi". Et cet inconnu qu'elle re-cherche à ré-éprouver est désignée par "ça". Il s'agit d'un in-connu au sens littéral où elle a déjà éprouvé la sensation corporelle qu'elle re-cherche. Elle le connaît en elle-même, pour elle-même sans pour autant lui donner forme et sans pour autant le nommer. Val le désigne sans le nommer par le recours au pronom démonstratif qui fait résonner la subtilité de la perception corporelle.

A la différence de Fl, F et H ont projeté une image de la lettre visualisée dans un cadre, accordant par là même plus d'importance à la perception visuelle. F comme H regardent la conformité entre l'image visualisée (l'image rêvée, F) du tracé prévu et l'image visible du tracé réalisé :

*"je regardais... la première chose... la première question que je me posais c'était : "est-ce qu'il est parfait ? est-ce que c'est celui que j'ai rêvé deux secondes avant ?" Et donc là, les critères pour le "L" majuscule, c'était... qu'il soit bien dans le carré et qu'il soit bien proportionné ! Qu'il soit comme dans mes rêves !..." (82*F1)*.

Comme F, H re-garde la conformité des proportions de la lettre, l'inscription dans l'espace, la qualité du trait : *"...l'inscription dans l'espace... tout ça... le... la trace était bonne, pas trop appuyée, pas trop légère ! On va dire "sentie"...", "...nuancée" (...) "ça me convenait bien (geste d'accompagnement)", "voilà (geste) peut-être un peu variée dans la pression" (154*, 156*, 166*H1)*

La qualité du trait fait appel aux perceptions du corps en mouvement qu'il est en train de réactualiser. Dans le revécu de l'action calligraphique, H mesure l'écart entre l'image du tracé, les sensations corporelles qu'il éprouve en revivant le mouvement et le tracé projeté (en tant que tracé pré-vu, et schéma de l'enchaînement de toutes les petites actions). Le re-vécu de l'acte graphique s'accorde avec la sensation de plaisir, qui elle-même fait référence à l'absence d'entrave : *"le geste était assez rapide", "et puis comme c'était assez lisse ! ", "comme support...ça glissait bien ! C'était jouissif (...) au niveau du geste...et de la trace", "c'était plaisant" (152*, 158*, 160*, 162*H1)*. La notion de plaisir indique en elle-même une adéquation entre le tracé visible et le tracé prévisible.

A l'inverse, l'expression de la déception fait entendre la valeur négative accordée à ce qui est vu, au résultat : *"je crois que j'ai été un peu déçue...du résultat. C'est-à-dire, c'est ce que je vous disais tout à l'heure: le geste n'est pas ressorti en grand comme je l'avais en petit.", "En fait, "déçue", c'est le résultat: je me suis dit: bon, ce n'était pas comme ça sur ma feuille !" (162*, 164*C1).*

Le sentiment de déception fait résonner l'écart qui existe entre ce qui est vu (la lettre C sur grand format) et ce qui est regardé (la visualisation de la lettre C sur petit format). L'écart entre l'escompté et le réalisé se fait entendre également par le recours à la forme négative. C a recours au discours intérieur pour faire part de sa délibération interne, par laquelle elle fait entendre la comparaison avec l'initiale réalisée auparavant. Elle fait ainsi comprendre qu'elle revisualise la lettre réalisée sur petit format. C'est cette initiale qui lui sert de modèle de comparaison, ou de pattern comme nous l'avons vu avec H et F.

Synthèse 6 :

Lorsque le tracé est achevé, chacun des participants regarde son tracé en retraçant et en simulant le mouvement qu'il vient de faire. Ce faisant, chacun vérifie la con-formité entre le tracé visible avec le tracé pré-visible et pré-vu. Le tracé constitue alors une trace, au sens d'une mémoire du mouvement sur laquelle les sujets s'appuient pour réactualiser les perceptions qui étaient les leurs au moment de l'acte graphique. Autrement dit lorsque le sujet voit son tracé il revit le mouvement et l'acte graphique dans son ensemble. Dans ce re-vécu de l'acte graphique, les sujets mesurent les écarts entre l'image visible du tracé, les perceptions corporelles qu'ils ré-éprouvent en revivant le mouvement, et le tracé pré-vu. Nous avons pu constater qu'en fonction des choix ou des projets graphiques de départ, ce revécu se focalise soit :

- sur la recherche des perceptions corporelles dans l'acte graphique, dans le cas où le primat est donné à l'exploration corporelle,

- sur une retranscription d'une image interne, dans le cas d'une re-présentation d'un tracé pré-existant.

Ce revécu s'accompagne d'une expression émotionnelle. L'expression d'une émotion positive (comme le plaisir, la satisfaction, etc.) est en relation avec une adéquation entre tracé visible et prévisible. Au contraire, l'expression d'une émotion négative (comme la déception, le désintérêt, etc.) marque un différentiel entre ce qui est vu et ce qui est regardé.

VII.2.7 REGARDER LES AUTRES TRACES

Les participants parlent de la "vue d'ensemble" (108*F1) ou de "regarder l'ensemble" (313*K2) à propos de la production de tout le groupe. La vision de l'ensemble de la production décentre chacun de son propre tracé :

*"on voit quand même que l'on s'inscrit dans un ensemble de productions...donc forcément on voit aussi ce qu'il y a autour." (31*H2)*

*"...la vue d'ensemble. Après que tout le monde avait reculé, je me détachais de ma lettre, de mon... de l'endroit, où moi j'avais fait" (108*F1).*

Cependant, dans le cours de ce décentrement, chacun regarde différemment la production collective. Fl en parle comme d'une *"superposition de plusieurs tracés" (99*FL1)*, K comme d' *"une accumulation de traces" (76*K1)*, et C comme d'une multiplication d'un geste.

La production apparaît dans le contenu de ce qui est dit comme un ob-jet *"joli", "impressionnant" (101*Fl1), "cohérent" (70*K1), "harmonieux"* et *"construit"* différent d'un *"barbouillage"* fait par *"hasard" (128*C1)*. A la différence d'un barbouillage informel, chacun com-pose son tracé par rapport aux autres. En ce sens, ce n'est pas un "hasard" si la production apparaît comme une construction. La production est comprise par C comme une construction qui s'élabore au fur et à mesure de l'adjonction des tracés individuels.

Pour C comme pour K, la production du groupe est regardée comme le dépassement d'une dimension individuelle, avec l'idée que le tout est plus ou autre chose que la somme des individualités :

*"c'est vrai c'était un ensemble... (...) ce n'était pas les touches de chacun, ce n'était pas seulement une accumulation de traces" (76*K1)*

*"...en partant de...pas grand chose en fait !...en partant de quelque chose, d'un geste !...multiplié par...on était trente personnes !... donc avec différentes lignes, différentes courbes, des... c'est devenu quelque chose qui était harmonieux" (128*C1)*.

En ce sens, K pose son regard sur les relations formelles entre les tracés : *"Par l'enchaînement des formes", "je trouve qu'il y avait du lien..." (88* et 94*K1). Elle met en relation ce qu'elle voit ("l'enchaînement des*

formes") avec ce qu'elle re-garde : le mouvement réalisé en activité dansée qu'elle re-sent en interne: "Par rapport à tout ce que l'on avait fait avant sur le mouvement sur tout cela...on retrouvait ça !", "Le mouvement que l'on avait travaillé avec I., (...) ça se retrouvait là..." (72, 80*K1).*

Le mouvement retrouvé est décrit comme "re-senti" corporellement. K accompagne ce qu'elle dit par un geste récurent qui part du plexus (82*, 104*K1). Ce faisant, elle refait le geste en accord avec ce qu'elle revit en interne et elle le met en mots : *"ça vient peut-être du ressenti qu'il y a eu... à partir du ressenti, tu as l'impression de voir quelque chose (geste d'accompagnement), "ça vient de là (reprise du même geste partant du plexus) et après tu le vois" (82*, 104*K1)*. L'enchaînement de mouvements revécus pour elle-même constitue pour K, la cohérence de la production. Elle perçoit les différents tracés au sein d'une production unique, qu'elle nomme "l'ensemble" puis, "tous ensemble" (205*K2). L'enchaînement des mouvements revécus dans et par l'enchaînement des formes confère une dynamique, qui est énoncée comme : *"le plus de la grande feuille"*, ou l' *"autre chose"*. La présence de l'expression en deuxième personne implique ce que K revit et revoit pour elle-même. Le recours à l'expression en deuxième personne accompagne l'imperceptibilité du revécu corporel, qui est lui-même exprimé en troisième personne : *"ça vient peut-être du ressenti", "ça vient de là" (82*, 104*K1), "c'est l'ensemble" (205*K2), "c'est... autre chose" (205* puis 352*K2)*.

Dans la "superposition des tracés", Fl voit des formes en "spirales" et des formes "saccadées" :

" ...je les (les autres tracés) vois au-dessus", " au -dessus...au-dessus de mon tracé...", "plus vers le haut", "...il y en a... plus une...", " ...alors ce qui me revient, moi, c'est le...", "plus de... spirales...", "je revois aussi ces… ces tâches-là... saccadées... avec ces ruptures-là... ces pointillées", "...oui... oui… ; comme les virgules là, voilà...oui...", ".. ;et noir !...", "...ce qui laisse à la fin du tracé du la trace... (geste) pas le départ où ça fait pâté noir, mais vraiment la fin, là vraiment très... très déliée...", " ...ces petits traits qui partent comme ça... voilà !...". (542 à 554*, 564*, 566*Fl2).*

La description de ce second entretien est exprimée en première personne en position de parole incarnée. Dans le contenu de ce qui est dit, nous distinguons :

1) la focalisation sur les formes en "spirales" qui s'apparente aux formes "rondes", que Fl recherche explicitement,
2) une seconde focalisation sur des formes "saccadées avec des ruptures" qu'a priori Fl ne souhaitait pas expérimenter.

Ce second groupe formel est reformulé et ainsi comparé à des virgules, des pointillés ou des déliés qui donnent une image de légèreté. Ces reformulations donnent une vision positive à une même forme et un statut de formes désirables. Les autres tracés deviennent par là même une autre façon d'envisager ses propres tracés à venir (*"comme ça...voilà"*).

Pourtant, dans le contenu du premier entretien de Fl, ce qui est dit exprime un positionnement un peu différent. Tout d'abord, Fl n'est pas en position de parole incarnée. Ce qui est dit se scinde en deux parties :

1) en troisième personne ("on") Fl parle d'elle-même en tant que membre du groupe en formation et exprime ce qu'elle fait avec les autres (*"on discute"*),

2) en première personne, Fl rend compte de ce qu'elle voit.

*(99*Fl1)1/ (en 3e pers.) "Comme il y avait plusieurs tracés qui se superposaient, en fait, on discute pour apprécier le résultat, en fait."*

3) (en 1ère pers.) *"c'est vraiment notre tracé, celui que j'ai fait... je vois l'ensemble avec les autres tracés... et ce que ça peut rendre... Mais, en fait dans un premier temps, je ne vois que mon tracé !"*

Par ailleurs, la présence de la forme négative marque un désaccord avec la perception commune au groupe d'une production collective *("ce n'était pas un travail collectif" (191*Fl1)*)*. Fl fait entendre son point de vue en rupture avec (ce qu'elle suppose être) celui des autres.

Le contenu de ce qui est dit met l'accent sur la "mémoire du vécu" corporel, les "sensations", l' "expérience" et du "travail (centré) sur soi" (99*, 101*Fl1).

L'expression en troisième personne marque une distance entre le sujet parlant et ce qui est dit. La présence des pronoms "c'/ça" désigne l'imperceptibilité du vécu et la mémoire corporelle. L'imperceptibilité de l'ancrage mémoriel du vécu corporel est accentuée par le recours à la forme impersonnelle dans "il me reste" (répété deux fois). Fl voit avant tout son tracé, qu'elle regarde comme la trace d'un vécu corporel. Elle dit ne pas pouvoir partager avec les autres ce qu'elle revit corporellement. Elle distingue l'activité de communication qu'elle a avec les autres et le vécu de l'expérience corporelle qu'elle revit pour elle-même.

101: "je crois que c'est plus un travail centré sur soi !...parce que ...c'est sûr...ça fait un joli effet ! ...mais, en fait, c'est vraiment un travail sur soi...parce qu'il me reste...des sensations !...beaucoup de sensations... (...) oui, ce n'était pas un travail collectif, il n'y avait pas de... (...) c'était impressionnant à voir tout ça !...mais ...je ne peux pas en parler, parce que c'était vraiment... il ne me reste que ce que j'ai fait...comme travail"*

1 : "je garde...j'ai une mémoire...du vécu, en fait ! L'expérience, comme ça"*

Lorsqu'elles re-gardent les tracés des autres, Fl et K réactualisent un vécu corporel qui peut avoir des relations avec ce qu'elles ont vécu dans une situation antérieure comme la situation chorégraphique pour K. F parle non seulement d'actualisation de "sensations", mais elle parle aussi d'expression émotionnelle qui accompagne ce revécu corporel au moment de l'entretien : *"je retrouvais vraiment toutes les sensations et vraiment là d'en parler, je trouve que je suis tremblante !" (112*F1)*.

Enfin, dans la retranscription des entretiens de K et J, nous constatons que le regard porté sur les tracés d'autrui a un effet sur la perception que les participants ont des autres. Il ne s'agit plus de regarder les autres tracés, mais de regarder les tracés des autres.

Dans le premier entretien, K déclare qu'elle regarde autrement les autres lorsqu'elle voit leur production graphique. Elle les regarde comme des producteurs, dont la production génère l'intérêt et attire le regard :

*"tu vois chez les autres... tu vois des personnes qui sont... je ne sais pas capables (...) de faire des choses...des choses que toi tu as envie de regarder (...) c'est vrai tu les vois autrement, tu les vois comme producteur de quelque chose... (...) c'est vrai que ça ramène une touche aux personnes, (...) qu'il y avait pas avant quoi !" (132*K1)*

La présence de l'expression en deuxième personne nous invite à vivre une expérience similaire à celle que K revit intérieurement. Cette expression en deuxième personne nous indique une actualisation du vécu dans une perception subtile et interne. K voit les tracés d'autrui et elle regarde les autres comme producteurs ou créateurs d'ob-jets graphiques qui touchent K (avoir envie de regarder). En tant qu'auteur de production graphique, les autres participants ne sont plus uniquement des collègues de travail. Ils acquièrent donc un autre statut et une autre dimension à travers leur production. La caractéristique de cette production réside dans la potentialité de concerner d'autres participants, comme K. C'est cette dimension que K exprime en troisième personne : "des choses", "quelque chose", "ça ramène". Distance avec ce qui est dit fait entendre la distance perceptive avec ce qui apparaît tout juste perceptible au sujet parlant et percevant. La question reste en suspens alors : à quoi fait référence le pronom "ça" ?

Lorsqu'il regarde les tracés d'autrui, J parle d'être plus "tolérant" (répété huit fois en deux prises de parole) envers les autres, leur corps, leur état d'esprit, leurs envies... :

*"on est beaucoup plus tolérant envers les autres par rapport à la trace écrite...parce que... on a compris que... ce que l'on laissait, et bien, parfois...parce que les gens, ils ont tous peur du regard des autres (...) je pense que c'est une question de tolérance, en fait ! Vis à vis de son corps et vis-à-vis de sa trace. De comprendre un peu l'engagement que l'on a voulu y mettre derrière !... et puis peu importe le tracé final ! " (99*J1)*

*"on jugeait, non pas vraiment sur la trace, mais sur ce que la personne avait envie de faire passer et d'accepter, de le tolérer, quoi ! Et bien tolérer rien que la trace de l'autre, c'est tolérer l'autre ! C'est tolérer son corps, c'est tolérer son état d'esprit, c'est tolérer ses envies (...) ses plaisirs, ses échanges..." (101*J1).*

La présence de l'omnipersonnel "on" marque une distance entre le sujet parlant et ce qui est dit. J parle de lui-même comme membre du groupe en formation. A ce titre, il explique que comme les autres participants il ne juge pas le tracé en tant que tel mais l'implication de son auteur (*"comprendre un peu l'engagement que l'on a voulu y mettre derrière"*). En se positionnant lui-même comme les autres, J parle des autres comme similaires à lui-même ou plus précisément comme ayant vécu une expérience similaire à la sienne. Il existe donc une con-fusion entre l'expérience vécue par J et celle supposée vécue par autrui. L'engagement corporel qui lui était propre est alors exprimé comme un point commun avec autrui : *"l'engagement que l'on a voulu y mettre derrière !"* et *"ce que*

la personne avait envie de faire passer". La différence entre J et les autres s'entend dans le passage de "on" à "la personne". J voit les tracés d'autrui et il les regarde à l'aulne de sa propre expérience graphique. Il les regarde non plus comme des objets, mais comme le produit d'un vécu.

Il com-pare son vécu ("l'engagement") avec ce qu'il tente de reconstituer du vécu d'autrui. Le vécu de l'expérience graphique apparaît comme imperceptible dans le contenu de ce qui est dit ("derrière" le tracé) et dans le recours à l'expression en troisième personne ("on" et la con-fusion avec autrui). Il s'agit de fusionner avec l'autre pour "com-prendre", comme le dit J lui-même, l'expression émotionnelle qui transparaît dans la trace de l'acte graphique :

*"après... une trace peut-être "pas terrible" alors qu'elle correspond tout à fait à l'émotion que quelqu'un aurait voulu donner, même très intense ! Alors que quelqu'un (autre) ne va pas la percevoir comme intense (...) c'est une question de vécu ! (...) c'est une question d'enfance". (107*J1)*

Il s'agit donc de com-parer pour com-prendre le vécu de l'expérience pour autrui. Dans le contenu de ce qui est dit, le vécu de l'expérience graphique embrasse un autre vécu ("derrière") : La situation graphique réactualise les expériences sensorielles vécues dans l'enfance. Le vécu enfantin enchâssé dans le vécu de l'acte graphique sert de point de référence à J pour approcher l'expérience d'autrui ("ça", "les choses sur soi") qu'il sait différente par la singularité des vécus de chacun. En cela, J parle d' *"empathie"*. A ce moment, l'expression en première personne effleure dans ce qui est dit dans le cadre d'un discours intérieur :

*"tout ce qu'on va retranscrire vient de notre vécu enfantin: nos premières impressions, (...) c'est pour cela que ça ne peut être jamais pareil chez l'un ou chez l'autre. Et on ne peut plus critiquer une trace (...) on se réfère toujours qu'à son propre vécu, à son expérience... et enfin de compte on arrive, après, à accepter l'autre, et à se dire: "effectivement, c'est une trace que je n'aime pas, mais...il a voulu certainement faire passer ça", en fait... il y a une sorte d'empathie (...) on a quand même réussi à faire un effort sur soi-même et à comprendre des chose sur soi". (109*J1)*.

K et J regardent les tracés d'autrui en tant que produit d'une expérience singulière. Tous deux marquent leur intérêt pour le partage d'expérience que J exprime comme "communiquer le vécu". Ils présentent l'expérience graphique comme un enchâssement de vécus, dont J exprime explicitement l'implication du vécu primordial de l'enfance. L'expression émotionnelle qui accompagne la perception des tracés d'autrui constitue un moyen de com-prendre et de partager ce vécu antérieur.

Synthèse 7 :

Les participants prennent du recul et embrassent du regard l'ensemble des productions. Cette vision décentre chacun de son propre tracé et focalise son regard sur des formes, qui

notamment sont en relation avec son projet graphique. Les autres tracés offrent d'autres figures possibles à ce qui était recherché. En suivant les tracés des yeux, les participants simulent les mouvements qui président à ces traits de peinture. Les autres tracés sont alors perçus comme la trace d'un vécu corporel, similaire au sien propre, et deviennent une autre façon d'envisager ses propres tracés à l'avenir. Les autres tracés constituent un répertoire de formes et d'actions possibles.

Mis à part Fl, les autres participants regardent l'ensemble des tracés comme une seule production qui devient la production du groupe. Elle est regardée comme le dépassement d'une dimension individuelle : le tout étant davantage que la somme des parties. Le regard se porte pour cela sur les relations plastiques (forme, couleur, matière…) entre les différents tracés, qui sont perçus en simulation comme un mouvement continu. Par là même, la relation formelle entre les tracés se constitue comme une relation de corps en mouvement.

Le vécu corporel est donc présent pour soi-même lors de la simulation des mouvements pour reconstituer les tracés des autres et les relations entre les tracés. Les tracés des autres comme la production d'ensemble, ne sont plus regardés comme des ob-jets seulement, mais comme le produit d'un vécu collectif.

Les autres sont alors regardés comme des producteurs ou des créateurs potentiels. Il ne s'agit plus de regarder les autres tracés, mais de regarder les autres par/à travers leur production graphique. Dans la simulation du mouvement, les tracés d'autrui sont mis en regard de ce que chacun a déjà vécu et expérimenté par et dans son propre corps. Il est possible de comparer son vécu avec le vécu d'autrui (ou tout au moins ce que chacun tente de reconstituer du vécu de l'autre en tant qu'un autre soi-même). Il s'agit d'approcher l'expérience de l'autre. Considérer autrui comme semblable à soi-même ("on") permet d'envisager un partage de l'expérience vécue en son corps : ce que l'autre a vécu peut être considéré de façon similaire à ce que soi-même a vécu. Cette expérience implicite ou non encore mise en mots ouvre à une reconnaissance de l'autre pour lui-même ou perçue comme telle.

VII.2.8 RECONSTITUTION DU VECU : QUELQUES INVARIANTS

Nous avons relevé des spécificités propres à chaque participant qui se manifestent par une observation anticipatrice, par l'élaboration d'un projet vécu comme différent des autres (projet vécu comme propre à soi (Fl) ou d'un projet construit à l'opposé de celui perçu chez autrui (J)), ou encore par l'implication de vécus antérieurs attachés à une activité artistique (musique ou danse). Nous avons remarqué également que les cheminements varient si le primat est donné au

mouvement sur l'image du tracé ou si le tracé pré-vu est envisagé d'abord comme une image à re-présenter (F, K, C, H).

Quelles que soient ces particularités, nous constatons que plusieurs ajustements de l'action sont nécessaires à la constitution du geste décisif dont parle Cheng. Nous remarquons que ces ajustements aboutissent à des choix décisionnels qui jalonnent l'acte graphique.

Tout d'abord, nous avons pu relever que le temps d'attente avant de s'engager dans la réalisation du tracé est consacré à la finalisation du projet graphique. Il s'agit d'observer l'action d'autrui en vue de se constituer un répertoire d'actions possibles pour soi-même. En comparant ce qui est vu (chez autrui) avec ce qui est souhaité (pour soi-même), les sujets décident de l'acte graphique à venir.

Puis, une fois ce projet graphique acté, il existe un temps de concentration commun à tous les participants durant lequel la perception de l'environnement visuel, sonore, etc. s'estompe. Parallèlement, l'attention se porte sur la présentification des perceptions kinesthésiques en relation avec le geste graphique ainsi que sur la visualisation de soi-même en train de faire le tracé. Cet ajustement peut s'accompagner d'une simulation physique du mouvement. Il s'agit de se con-centrer, au sens de se centrer sur (ou avec) ses perceptions propres liées à la prévision du tracé. Cet ajustement est en relation avec la décision d'entrer dans l'espace graphique (ou marque l'entrée sur la scène graphique).

Ensuite, le temps de suspension du mouvement devant la feuille de papier kraft est en relation avec les derniers ajustements qui président à l'engagement dans l'acte graphique. Nous pouvons relever une simulation physique du mouvement brosse en main, qui vise :

- à s'assurer que le pinceau-brosse fait partie intégrante de soi comme un prolongement du corps ("se situer au bout de la brosse"),

- à mettre en con-form-ité les dimensions du tracé prévu et celles du mouvement à venir avec les dimensions du nouveau support.

De même, la réserve de matière (peinture, encre…) est estimée par une mise en regard entre la quantité de matière et l'ampleur du trait qui s'est dessiné au bout de la main.

A l'occasion de cette ultime simulation du mouvement, il s'agit aussi d'ajuster le mouvement avec le cadre dans lequel va s'inscrire le tracé (visualisation du cadre de sa lettre ou de son tracé dans un espace précis de la feuille). Cette visualisation marque également l'ajustement du tracé prévu parmi (et avec) les tracés déjà réalisés par une relation de forme ou de couleur. Par ces derniers ajustements, le tracé pré-vu devient pré-visible sur le support de réalisation. Cette prévisibilité du tracé est en relation avec le geste décisif.

Nous pouvons remarquer une complexification des ajustements à réaliser au fur et à mesure des ajustements, des décisions actées et de la constitution du tracé. Le tracé prévisible con-centre et condense plusieurs perceptions qui s'en trouve ainsi comme unifiées.

Les décisions prises par les participants sont également présentes au-delà de l'engagement dans l'acte graphique.

Nous pouvons remarquer que la réalisation du trait de peinture est soumise à une mise en tension entre le trait en train de se dessiner et le tracé pré-visible, qui sert de guide virtuel. En regardant ainsi le trait en train de se faire, les participants mesurent les écarts entre tracé visible et pré-visible. C'est cette mesure des écarts qui est en relation avec la décision d'arrêt du tracé.

Lorsque le tracé terminé est visible, les participants mettent en tension ce qu'ils voient avec ce qui était pré-vu. Cette mise en regard vise à vérifier la con-form-ité entre tracé visible, pré-visible et pré-vu. Lorsqu'ils regardent leur tracé, les participants retracent le mouvement et revivent l'acte graphique pour eux-mêmes. Ce retour sur le projet graphique initial est en relation avec la recherche des perceptions corporelles expérimentées durant l'acte graphique.

De même, lorsque les participants voient les autres tracés, ils les regardent comme d'autres figures possibles à leur propre projet graphique. Ils posent leur regard sur les relations entre les tracés comme une formalisation d'une seule production : la production collective.

Ces ajustements qui visent à réaccorder dans l'action des perceptions relevant de champs et d'espaces différents, s'élaborent par essais répétés et constituent au fur et à mesure une expertise technique graphique. En cela nous pouvons parler d'art graphique au sens où le mot art est entendu comme *technè* ou savoir-faire. Ils constituent une suite de microprocessus structurant l'acte graphique et l'expérience vécue en situation de formation (ou ce qui est vécu à l'occasion de cette activité graphique).

Cette reconstitution de l'expérience vécue à l'occasion de cette activité graphique particulière est proposée et élaborée à partir du contenu de ce qui est dit du point de vue des sujets exprimé en première et en troisième personne. Nous avons eu accès à des perceptions très fines, englobant la simulation interne de l'action, par l'entretien d'aide à l'explicitation.

Par ailleurs, nous avons constaté que certains marqueurs linguistiques rendent compte de ce qui apparaît à chacun comme imperceptible ou "tout juste perceptible". C'est notamment le cas de la présence de pronoms démonstratifs ou de topicalisation impersonnelle. Ce point de vue est exprimé en troisième personne uniquement se rapporte à ce que perçoit le sujet sans être en position de le formuler, ni de le mettre en mot. Nous avions alors constaté que la présence de l'expression "c'est ça" dans ce qui est dit fait com-prendre la mise en con-form-ité entre plusieurs perceptions différentes, et notamment entre pré-vu et pré-visible, puis en retour entre vu, pré-visible et pré-vu. Nous avions souligné que ces mises en con-form-ité perceptives constituent autant de métamorphoses successives du tracé d'une part, et d'autre part, elles constituent une relation entre ces métamorphoses du tracé et les préoccupations du sujet percevant. Ces

préoccupations se manifestent, notamment par la présence du pronom "ça" dans ce qui est dit, comme un questionnement non-dit, qui est au centre de l'activité graphique pour le sujet percevant et au centre de l'entretien d'aide à l'explicitation pour le sujet parlant et percevant.

Après cette reconstitution du vécu, nous pouvons remarquer une relation entre cette préoccupation propre à chacun (le rythme interne pour F, l'engagement du corps pour J, l'inscription de sa gestuelle propre dans sa signature pour C, l' "harmonie" pour Val, le "vécu corporel" pour Fl…) et le projet graphique également propre à chaque participant.

En vue de com-prendre, au sens strict de prendre ensemble ou avec, l'articulation possible entre préoccupation incorporée et élaboration du projet graphique, nous proposons d'aborder la présence d'éléments implicites en relation avec ce qui apparaît inexplicitable ou/et imperceptible au sujet : comme la présence des pronoms démonstratifs "ça" ou "ce-là", mais aussi la présence de métaphores (au sens des images qui donnent le change lorsque les mots sont ab-sents : "une histoire de…", un "ressenti"), et la présence d'expression des émotions. (autre espace d'expérience).

VII.3 RE-VECU D'EVENEMENTS ANTERIEURS : COM-PRENDRE L'EXPERIENCE PROPRE

Nous avons différencié ce que voit chacun des participants et ce qu'il regarde. Ce faisant, nous comprenons que ce qui est regardé est impliqué dans ce qui est vu. Le regard porté sur le ou les tracés implique davantage que la con-form-ité avec un tracé pré-vu ou souhaité, comme l'implication du vécu primordial de l'enfance pour J. Nous avons donc parlé d'un enchâssement de vécus :

- le trait de peinture apparaît tout d'abord comme l'enregistrement du mouvement du corps et comme la trace visible de l'action vécue,
- le tracé est ensuite un acte posé, dont on peut parler,
- le tracé est enfin mis en regard, com-parer à d'autres expériences antérieurement vécues et spécifiques à chacun.

En ce sens, nous pensons que le tracé est alors regardé comme une trace de vécus antérieurs propres à chacun.

Pour exprimer ces situations déjà vécues, les participants ont recours à des périphrases ou encore à des métaphores. Métaphore et périphrase ont en commun de proposer une formulation

langagière qui tente de circonscrire l'objet en tournant autour (péri) ou en se tenant "à côté" : dans tous les cas, l'objet dont on parle n'est pas désigné (énoncé) en tant que tel.

Dans le contenu de ce qui est dit, C et J parlent d'une "histoire": *"histoire de la signature"* pour C et *"histoire de la trace"* pour J. Rappelons-nous que dans notre recherche exploratoire V. parlait d'une "histoire avec la respiration".

VII.3.1 LE RE-VECU APPARAIT DANS LE CONTENU DE CE QUI EST DIT COMME "UNE HISTOIRE"

Remarquons que C a choisi de revenir sur la transformation de la signature à l'occasion de l'activité graphique. "L'histoire de la signature" est présente dans le contenu de ce qui est dit dès le début du premier entretien : *"c'est... l'histoire de la signature" (6*C1)*. D'emblée, le sujet parlant désigne sa signature comme l'objet central de ce qui va être dit dans notre entretien. L'interlocuteur s'attend au "récit d'événements" successifs qui implique à la fois narration et mémoire, selon la signification du mot histoire (Rey, 1993, p. 964). Mais, il n'apparaît dans ce qui est dit que des bribes, marquées par la présence de blancs :

*"c'est l'histoire de la signature... signer.... un geste qui devient automatique... ce que je n'avais jamais réussi à faire jusqu'à maintenant..." (6*C1), "Ma signature ne me plaisait pas" (8*C1).*

Ces blancs forment des espaces vides, libres, vacants. L'histoire apparaît donc littéralement en pointillés : à la fois, dite et non-dite. Dans l'espace du texte, les pointillés constituent une offre de vacuité dans laquelle peut se (re)formuler le récit pour le sujet parlant et dans laquelle peut se reconstituer une compréhension de la succession des événements pour l'interlocuteur.

Cette histoire en pointillés fait entendre des récurrences dans le contenu de ce qui est dit. Nous pouvons relever la thématique de l'automatisme et celle de la libération de soi (*"oser", "se lancer", "se lâcher", "la non-retenue"*). Dans le contenu de ce qui est dit, le geste est devenu automatique par la répétition, qui elle-même se constitue en une recherche de conformité entre le mouvement et le tracé pré-vu (*"l'idée en tête"*). Le geste devenu automatique autorise la réalisation du tracé, au sens d'oser se lancer sur le support de 3x7m. Cette implication dans l'activité graphique est donc vécue comme une libération de soi-même *("se lancer", "se lâcher," (94*C1)*) à travers une "libération" du geste et du tracé (*"Laisser sortir ce que l'on a au fond de nous en fait !" (94*C1)*). L'engagement dans la réalisation du tracé sur grand format est vécu comme *"le stress oublié" (94*C1)* l'absence d' *"angoisse"* ou de *"peur au ventre" (112*C1)*. Toujours dans le contenu de ce qui est dit, C associe l'activité chorégraphique au fait de s'impliquer sans entrave dans la réalisation d'un geste ou d'un mouvement :

*"Cette retenue est partie !... déjà avec le corporel avant et puis ensuite après... (...) il fallait y aller sur le papier" (82*C1)*

*"Pour la non-retenue, oui ! Oser traverser la salle : "brouuu... !" (86*C1)*

*"Pareil pour aller sur le papier !" (90*C1)*
*"ça m'a aidée pour..." (96*C1)*
*"aider : je n'aurais jamais osé me lancer sur la feuille si je n'avais pas fait le corporel avant !" (98*C8*C1)*

Par ailleurs, C dit que le stress et l'angoisse qu'elle ressent sont en relation avec :

1) le fait ou le souhait de *"bien faire" (82*C1)*,
2) la *"peur du regard de l'autre" (82*C1)*.

Autrement dit, le regard de l'autre sur sa propre action interfère avec l'évaluation sur le résultat de cette action : l'autre a la possibilité de mesurer les écarts avec l'objet attendu comme "bien fait" et de porter un jugement ("bien" ou "mal fait"). La réalisation du geste puis du trait sans entrave implique donc une rupture double : celle du regard-jugement d'autrui, et à travers lui une mise à distance d'un système normatif (*"Laisser sortir ce que l'on a au fond de nous en fait !...mais que l'on n'ose pas sortir par ce que la société nous dit que bon...il y a des limites, et il y a des choses que l'on ne doit pas faire" (94*C1)*).

Dans le contenu de ce qui est dit, le stress est également associé au vécu professionnel : *"on est tellement toujours avec eux (les élèves), tellement toujours pour eux, on cherche tellement... (...) souvent on ne vit que pour eux ! (...) surtout nous en maternelle, on est toujours en train de chercher ! ...à droite, à gauche... même le week-end ! A nos propres enfants : j'ai trouvé une comptine ! Mon mari : "qu'est-ce que tu fais ?", "je viens de trouver une comptine, je note". On est vraiment déformé !" (80*C1)*. Pour pallier à cet effacement insensible de soi, C parle de "mettre une barrière" (80*C1) ou encore de ne pas "péter un plomb" pour un enseignant.

Pour se protéger, C a donc érigé une enceinte symbolique avec son contexte professionnel. Les murs de cette prison symbolique ou imaginaire s'effondrent lorsque C parle de *"bien-être"*. Nous pouvons remarquer dans le contenu de ce qui est dit un glissement du "bien faire" au "bien-être". Par ailleurs, nous avions déjà souligné que le sujet parlant redéfinit la notion de "bien-être" par celle de *"stress oublié"*. Chacune des propositions est ainsi attachée à un contexte spécifique :

1) contexte de formation et une pratique personnelle vécue positivement *("bien-être", "j'étais bien", "ça fait du bien")*
2) contexte et pratique professionnelle vécue suivant l'expression d'émotion négative *("stress", "angoisse", "péter un plomb")*.

La situation vécue en formation se définit donc contre un vécu professionnel, et en porte ainsi les stigmates.

La vision du tracé implique donc plusieurs vécus :

1) le vécu en situation dansée dans lequel C s'engage corporellement dans le mouvement chorégraphié, associé à une sensation de "bien-être", de "non-retenue",
2) le vécu social par lequel les autres posent un regard-jugement sur l'acte posé, associé à une sensation d' "angoisse" et de "stress",
3) le vécu professionnel perçu comme envahissant et stressant.

Vécus professionnel et social sont comme enchâssés dans le vécu chorégraphique, lui-même impliqué dans le vécu graphique.

Autrement dit, "l'histoire de la signature" raconte en pointillé la trans-formation de la signature de C : le passage de la signature professionnelle (*"écrit "comme la maîtresse" (192*C1)*) à une signature plus personnelle (basée sur un mouvement propre : *"un truc comme ça" (192*C1)*) impliquant l'ensemble de ces vécus (chorégraphique, social et professionnel). Le geste graphique constitue donc une mise en visibilité et une expression de soi, à la différence de l'écriture de la maîtresse qui offre une lisibilité du nom et de l'identité sociale. Par le geste puis le tracé, la signature paraphée offre une visibilité de soi plutôt qu'une lisibilité du nom.

En ce qui concerne J, l'"histoire de la trace" (345*C2) est énoncée en fin du second entretien :

"...en fin de compte, l'histoire de la trace que j'ai essayé d'écarter, mais qui était toujours là ! malgré tout quand même...je l'ai écarté quoi ...que deux secondes !...les deux premiers mètres...et puis après ça...ça rattrape, quoi !".

J fait référence à l'émergence de la pré-vision du tracé malgré sa volonté de faire son tracé sans justement le pré-voir à l'avance mais en étant à l'écoute de son corps en mouvement. L'ensemble de ces réémergences dans le cours de ce qui est dit affleure par bribes tout au long des entretiens. Les émergences de la prévision de tracé apparaissent comme une succession d'événements, que l'interlocuteur com-prend au sein d'un récit. La présence du pronom "ça" dans ce qui est dit exprime l'émergence de la visualisation du tracé à l'insu du sujet. Nous avons souligné que la présence du pronom "ça" décrivait en creux la concurrence récurrente entre deux champs de perception : visuel et kinesthésique. L'"histoire de la trace", dont parle J, implique donc cette description en creux, comme une histoire "non-dite" parce qu'imperceptible pour le sujet parlant.

Dans le contenu de ce qui est dit, nous remarquons l'existence de thématiques similaires à celles évoquées dans les entretiens avec C, comme :

1) "l'engagement du corps",
2) l'expression et la "libération" de soi,
3) la question du regard-jugement des autres sur le tracé et celle du jugement normatif.

La thématique de l'engagement corporel est présente dès le début du premier entretien :

*"Déjà, c'est super dur de rentrer dans l'activité parce que...à cause de quoi : l'engagement corporel tout simplement" (6*J1).*

Plus loin, J insiste sur son implication dans le mouvement : *"moi, je parle plus de l'engagement vraiment du corps" (36*J1)*

*"remplir l'espace au maximum (...) ça suppose des gestes amples et un déplacement conséquent : et ça l'engagement corporel, il n'y est pas" (38*J1).*

*"les grands déplacements, (...) ça demandait un engagement, bon, corporel énorme" (60*J1).*

L'implication dans le mouvement est considérée comme importante, et ce en relation avec l'ampleur des espaces à occuper dans plusieurs activités : l'activité graphique sur format 3x7m, et avant cela, l'activité dansée (*"Déjà l'engagement corporel juste en danse, il est très dur à faire...", 79*J1*).

Dans le second entretien, J dit "faire le choix de l'engagement du corps" (134*J2). Que sous-entend J lorsqu'il parle d'engagement du corps ou d'engagement corporel ?

Il fait tout d'abord référence à l'activité musicale : *"en danse (...) c'est exactement comme la musique" (54*J1)*. J fait appel à des situations vécues durant sa pratique musicale pour com-prendre l'activité dansée puis l'activité graphique. L'engagement dans l'activité graphique implique donc un vécu en situation dansée, lui-même constitué à partir d'un vécu en situation musicale (*"c'est en faisant le rapport avec la musique" (56*J1), "je fais beaucoup de références à la musique" (54*J1)*).

En faisant de choix de l' "engagement corporel", J donne le primat au mouvement ("miser sur le déplacement") sur la pré-vision d'un tracé. Comme dans les solos de batterie qu'il a déjà éprouvé, il se centre sur ses perceptions internes. Il recherche l'écoute de ce qu'il nomme *"la boite à ragoût":*

*"c'est comme en musique...ça vient de là...comme je dis de la "boite à ragoût" (52*J1)*

*"c'est le ventre" (54*J1).*

*"c'est une sensation (...) tout vient de là (geste de la main indiquant le ventre). Quand je dis là (...) c'est en soi et on a l'impression de ne plus exister. C'est-à-dire quelque chose qui vient dans nous qui passe à travers nous. (...) Elle (l'énergie) nous rend euphorique. ça traverse le corps pour arriver à un résultat : une trace ou... quelque chose de sonore" (69*J1).*

Qu'est-ce que désigne J par la "boite à ragoût" ? La présence des déictiques ("ça", "là") dans ce qui est dit fait entendre que la sensation est tout juste perceptible pour le sujet parlant. Cette perception subtile au niveau du ventre peut être désignée sans être nommée. Déjà éprouvée, elle peut être re-connue (*"on le sent venir. On ne peut pas le dire" (69*J1)).* Ce faisant, J va aux confins de ses possibilités perceptives et fait l'expérience de ses limites subtiles. Dans le contenu de ce qui est dit, il s'agit de *"sentir ce qui vient du fond de soi" (60*J1)*. Le recours à une métaphore comme "la boite à ragoût" exprime autrement la limite des possibilités de perception de J.

A travers la dite "boite à ragoût", J cherche à revivre une expérience d'expression de soi similaire à celle vécue en situation de solo de batterie. Cette recherche d'authenticité donne sens à l'activité graphique. L'expression de soi ("la libération de soi") y est déclinée sous plusieurs dimensions :

1) une libération de soi / au regard des autres (s'ab-straire du regard d'autrui et de son environnement)
2) une libération de soi (*"faire le fou", "faire n'importe quoi" (38*J1), "se sentir bien",* (ré)éprouver du plaisir)/ au regard d'un système social normatif (conformité au beau geste et à la belle lettre),
3) une libération de soi en vue de se laisser "*surprendre*" par soi-même.

Nous avons déjà remarqué que les participants comme J déclarent s'ab-straire de leur environnement visuel et sonore afin de se con-centrer sur leur pro-jet. Pour J, il s'agit de se centrer sur les perceptions de son corps en mouvement pour "miser sur le déplacement" plutôt que de réaliser un tracé pré-vu ("dans la tête"). Ce choix audacieux est possible par le rappel de l'expérience vécue plusieurs fois en situation de pratique musicale et sur laquelle J peut prendre appui.

Cette mise à distance du regard d'autrui vise également à se détacher du jugement qu'il implique : *"on n'a pas peur du regard des autres. on était vraiment libéré" (44*J1)*. Comme pour C, le regard-jugement des autres se pose sur l'acte posé pour évaluer le trait à l'aulne des normes sociales de la "belle" lettre" ou du "beau" tracé. C'est-à-dire un trait où courbes et boucles rendent compte de la fluidité du geste. Il importe alors de rompre avec cette normativité (ne pas faire comme "tout le monde"), en refusant le modèle visuel que ce soit celui de la "belle" lettre ou du beau tracé. Libéré du regard-jugement d'autrui, J prend cependant le risque d'exposer un tracé qui ne rencontre pas l'adhésion des autres ("moche"). Être jugé constitue un frein dans la conduite de l'action qui transparaît dans le contenu de ce qui est dit par les mots : *"gêné", "coincé" (38*J1), "bloqué", ...*

La libération du regard-jugement des autres s'entend alors comme un "déblocage". Ainsi libéré du poids des normes esthétiques, J parle de faire "le fou" ou de "jouer n'importe quoi" (38*J1). A ce moment, il parle de "plaisir" (54*J1), de "se sentir bien" jusqu'à avoir "l'impression de ne plus ex-ister" (69*J1), au sens strict d'être à l'ex-térieur.

Il prend le risque du *"ridicule" (66*J2)* ou de paraître *"imbécile" (56*J2)* pour se retrouver tel qu'en soi-même *("c'est en soi", "au plus profond de nous-mêmes"),* qui n'est autre que la définition de l'idiotie. Prendre le risque de paraître idiot ("faire le fou" comme l'idiot du village) donc pour se (re)trouver soi-même : Paradoxalement, c'est à ce moment où J se surprend lui-même ("54*J1). Ce retournement de l'attention vise à aller aux confins de soi pour se laisser surprendre par soi-même:

*"ça vient de nous" (...) "avec l'impression que c'est quelqu'un d'autre qui l'aurait fait", "on est surpris et agréablement !", "un peu de stupeur, d'étonnement !", "on arrive à se surprendre soi-même" (54*J1).*

J se risque aux limites de sa perception, vers l'im-perceptible et l'in-connu, au sens strict du connu à l'intérieur de soi. S'appuyant sur le vécu musical, J prend un risque calculé. En ce sens, il peut s'engager dans l'activité graphique comme dans l'activité musicale au risque de se retrouver idiot : l'activité graphique ou musicale se fait donc au risque de lui-même. C'est cette expérience de trouver soi-même autre ("avec l'impression que c'est quelqu'un d'autre qui l'aurait fait") que J fait à l'occasion de l'activité graphique.

Au moment où il regarde son tracé, J ne parle plus d'étrangeté mais de nouveauté : *"en fait, résultats laissés sur la feuille...on est toujours surpris par ça ! parce que, en plus, c'est quelque chose de nouveau" (83*J1) ; "Parce que l'on a compris des choses sur nous-mêmes" (85*J1).*

La présence du pronom "ça" dans ce qui est dit ne représente pas le tracé, mais ce que J regarde ("le résultat") et dans lequel est impliqué un vécu antérieur : *"Alors quelqu'un d'autre ne va pas la (trace) percevoir comme intense (...) c'est une question de vécu (...) une question d'enfance (...) tout un vécu enfantin (...) les premières sensations de peinture,..." (107*J1).*

Ce vécu enfantin comme les autres vécus impliqués dans l'acte graphique (en situation de batteur solo et en situation dansée) est re-vécu à cette occasion. Plus particulièrement, le moment où J regarde le tracé terminé : il revit le mouvement et le geste graphique. La surprise de ce qu'il perçoit dans "le résultat" exprime l'émotion re-sentie par laquelle non seulement il re-vit ses premières sensations de peintures mais aussi il accède à une perception nouvelle de lui-même : *"quelque chose de nouveau" (83*J2), "on a com-pris des choses sur nous-mêmes" (85*J2), "le regard sur nous-même a changé" (91*J2), "on est surpris ! En se surprenant, on est ouvert à beaucoup plus de choses." (93*J2).*

L'émotion re-sentie exprime le passage à un espace nouveau de com-préhension de soi-même dans une perception plus subtile, plus affinée.

VII.3.2 RE-VECU ET RE-SENTIR

Dans le contenu de ce qui est dit, la présence de "ressentir" s'entend au sens littéral de sentir à nouveau. Par là même, nous comprenons que re-sentir est aussi re-vivre une émotion, une sensation similaire en relation avec un vécu antérieur. J parle donc de *"ressentir les premières sensations de peintures"* et de *"vécu enfantin"*. F parle de ressentir les sensations liées au port d'un corset durant sa jeunesse : *"Le dos droit (...) j'ai beaucoup de problèmes de dos (...) j'ai porté un corset, quand j'étais plus jeune...donc j'ai toujours encore des séquelles de ça" (163*F2)*. Les perceptions kinesthésiques du "dos droit" sont également mise en relation avec la pratique de la danse : *"le dos doit rester droit, au moment où je baisse, où je plie les genoux.... comme en danse !" (157*F2)*. Nous comprenons alors que les vécus en relation avec la pratique de la danse classique et le port d'un corset sont impliqués dans le vécu de l'acte graphique. La présence du mot "séquelles" dans le contenu de ce qui est dit fait bien entendre la présence d'une trace d'un vécu antérieur dans l'actualité de l'acte graphique au moment de l'entretien.

K parle également du "ressenti". Dans le contenu de ce qui est dit, le "re -senti" est en relation avec le tracé réalisé. Cependant, K ne parle pas de voir le tracé, mais de voir "ça" ("c'est du visible") ou "quelque chose" en relation avec le "re-senti" :

*"l'impression que c'est du visible (...) ça vient du ressenti (...) à partir du ressenti, tu as l'impression de voir quelque chose" (82*K1).*

Par là même, ce re-senti est impliqué dans le regard porté sur le tracé réalisé, en tant qu'offre de visibilité d'un vécu antérieur : *"rendre visible quelque chose que tu as vécu" (120*K1).* A ce moment K tente de com-prendre ce qu'elle nomme "le mouvement d'ensemble". Pour cela, elle a fait référence à la situation vécue lors de l'activité chorégraphique. Lorsque chacun a réalisé son tracé sur la feuille de 3x7m, elle compare cette production de l'ensemble des participants à une chorégraphie. Refaisant pour elle-même le mouvement de chacun, elle retrouve et re-sent ce qu'elle a vécu le matin même à l'occasion de l'activité chorégraphique. Ce faisant, elle ressent la perception kinesthésique de l'accordement avec le mouvement d'autrui. La relation entre les tracés n'est pas matérialisé par un trait de peinture mais re-senti comme un prolongement virtuel du(des) trait(s). Les tracés impliquent donc plus que les traits de peinture, ils font re-sentir ce qui a été vécu antérieurement : ils en constituent comme un retentissement :

*"c'est vrai que ça se retrouvait là (indiquant virtuellement la feuille Kraft)" (80*K1)*

VII.3.3 DE "ÇA" A "LA"

Nous avions déjà souligné que lorsque K parle du geste graphique elle dit : "ça vient de là", accompagnant ce qu'elle dit d'un geste indiquant le plexus. La présence du déictique "là" dans ce qui est dit indique les lieux d'émergence d'un re-senti impliquant conjointement perception kinesthésique (au niveau du plexus) ou visuelle (à la surface du support papier) et le vécu réactualisé (ça vient du ressenti). La présence des déictiques "là" dans ce qui est dit accompagne la présence du pronom "ça". La présence des déictiques "là" décrit en creux le cheminement progressifs des vécus ("ça") impliqués dans l'acte graphique : *"ça vient du ressenti", puis "ça vient de là (plexus)", et ensuite, "ça se retrouvait là (sur le support papier)".*

On peut relever l'existence de ce re-senti pour K, J, Fl et Val. La présence des expressions comme "ça vient de là", "ce moment d'abstraction-là", ou encore "cette visite-là" désigne pour chacun une partie de son propre corps.

Val désigne le plexus d'un geste de la main :

*"j'attends cette visite-là, corporelle.... (...) sur la feuille, j'attends que ça vienne" (125*Val1).*

K désigne le plexus :

*"ça vient de là (plexus avec une reprise du mouvement)" (104*K1)*

J désigne le ventre :

*"c'est comme en musique...ça vient de là.... comme je dis de la boite à ragout" (52*J1) "c'est le ventre" (54*J1).*

Fl désigne le souffle et la respiration :

*"Le corps et sa respiration, en fait ! C'est (souffle) et on suit, en fait ! C'est ce moment d'abstraction-là, ce moment à soi, malgré le monde, qui est autour et qui regarde...qui manipule, et puis...qui cherche leur pinceau..." (79*Fl1).*

La présence du déictique "là" désigne une localisation sur ou dans le corps (plexus, respiration, etc.) qui marque le départ ou l'ancrage du geste graphique. Ce faisant, le sujet parlant

désigne ce point d'ancrage corporel comme un lieu de re-senti de vécu(s) antérieur(s) (*"la boite à ragoût", "quelque chose qui bât"*,...). Ce point d'ancrage corporel propre à chacun constitue un point de bascule entre :

- ce qui apparaît comme imperceptible et ce que le sujet perçoit,
- ce que le sujet perçoit et ce qu'il re-sent, ressenti attaché à d'autres vécus.

Il marque aussi un point de jonction, voire d'enjonction (Ricœur, 1990), entre vécu de l'acte graphique et vécus antérieurs, eux-mêmes exprimés comme "re-senti".

L'implication des vécus re-sentis dans le re-vécu actualisé de l'acte graphique se fait donc entendre et com-prendre en creux dans l'espace entre deux déictiques : "ça" et "là", "là " (plexus) et "là" (support papier). Entre "ça" et "là", rien n'est dit explicitement. Les déictiques désignent sans nommer : ils constituent des espaces de vacuité, à la fois offre de signification et ab-sence de signification, espace dans lequel peut se com-prendre le sens donné à l'acte graphique (re-senti, re-vécu, re-actualisé).

Ainsi, les re-vécus se font entendre dans ce qui est dit par la pluralité de leur forme :

1) Tout d'abord, ils apparaissaient dans les moments d'auto information, lorsque les participants en position de parole incarnée reconnectent avec la situation de formation. La représentification de la situation graphique est présente dans ce qui est dit à travers les pronoms "ça" ou "ce" : *"ça revient" (Fl2125*), "c'est marrant ce qui me revient" (31*Fl1) ; "je suis étonnée de ce qui revient..." (183*K2)*. L'actualisation de ce vécu de l'activité graphique s'accompagne de l'expression émotionnelle présente dans le contenu de ce qui est dit, comme un étonnement (K2), une surprise : *"c'est drôle" (K2 334*), "c'est marrant" (Fl31*)*.
2) La présence des expressions "ça vient de là" dans le contenu de ce qui est dit exprime l'origine du geste graphique, en pointant différents endroits de son propre corps (plexus, poitrine, ventre, etc.). Elles s'accompagnent dans le contenu de ce qui est dit de l'expression d'un "ressenti". Ce re-senti implique l'actualisation de vécu(s) antérieur(s) dans le re-vécu de l'acte graphique (vécu de l'enfance, séquelles du port d'un corset, vécu chorégraphique, vécu corporel,....). Les métaphores de la *"boite à ragoût" (J)* ou de *"quelque chose qui bat" (F)* constituent des tentatives pour traduire cette articulation entre revécu de la situation graphique et revécu d'événement propre au sujet.
3) L'implication de revécus antérieurs est présent dans le contenu de ce qui est dit par la présence d'un "re-senti" (F) ou d'une "histoire" *("histoire de la trace" pour J, "histoire de la signature" pour C*). Elle décrit en creux l'implication continue tout au long de l'acte graphique du revécu d'événements antérieurs propres au sujet.
4) Par l'expression "voir ça... là", les participants expriment l'implication de re-vécus antérieurs dans le tracé visible sur le papier.

Comme nous l'avons remarqué, le trait est alors perçu en tant que trace d'un événement précédemment vécu. Par là même, le sujet parlant indique qu'il met en regard le trait vu à la surface du papier ("là") avec l'événement passé (représenté par le pronom "ça").

Reprenons ce que dit K par exemple : *"ça vient de là" (104*K1) et "ça se retrouvait là" (80*K1)*. Le déictique "là" désigne deux localisations différentes. En premier lieu, K accompagne ce qu'elle dit par un geste de monstration qui pointe le plexus. Puis, elle désigne par le recours au déictique "là" le support graphique. D'un lieu (ainsi désigné) à l'autre, nous passons d'une inscription corporelle à une inscription graphique.

Le pronom "ça" désigne dans le second cas un mouvement exploré en situation dansée (*"le mouvement (...) travaillé avec l"*). Dans le contenu de ce qui est dit, nous comprenons que :

- ce mouvement est ancré dans un "re-senti" ("ça vient du ressenti", 82*K1),

- l'ancrage corporel du mouvement est indissociable d'un vécu antérieur (*"quelque chose de tu as vécu", 120*K1*) exprimé aussi en tant que "ressenti" (*"ça se retrouvait là"/"ça vient du ressenti (...) à partir du ressenti, tu as l'impression de voir quelque chose", 80*/82*K1*).

Autrement dit, ce qui se re-trouve sur la feuille est, à la fois, re-senti et re-gardé : l'inscription graphique est mise en regard de l'inscription corporelle de vécus antérieurs (geste et mouvement graphique, mouvement dansé, actualisation d'un événement vécu...) : *"l'impression que c'est du visible (...) ça vient du ressenti (...) à partir du ressenti, tu as l'impression de voir quelque chose"/ " rendre visible quelque chose que tu as vécu" (82/120*K1).*

VII.3.4 SYNTHESE : LE RE-VECU D'EVENEMENTS ANCIENS, EXPRIMES COMME UN "RE-SENTI"

A partir de l'exemple de K, nous appréhendons la façon dont les participants mettent en relation le trait de peinture avec le "re-senti" corporel. L'expression de l'émotion accompagne ce ressenti. Dans le contenu de ce qui est dit, le "ressenti" est présent tout d'abord en relation avec l'ancrage corporel du mouvement : il est re-senti d'un événement déjà vécu (les premières sensations de peintures, le port d'un corset…). Dans ce qui est dit, l'expression de l'émotion est alors présente dans l'intensité et l'insistance vocale, qui s'accompagne d'un geste indiquant une partie de son corps. L'ab-sence de mot en relation avec la présence des déictiques exprime la limite de ce que perçoit le sujet parlant. Nous comprenons alors la notion d'émotion au sens strict de motivation. L'expression émotionnelle présente dans ce qui est dit, fait entendre la motivation qui déclenche l'action.

Le re-senti est ensuite présent dans l'intentionnalité du mouvement (voir ce que ça pouvait donner sur la feuille), puis dans le regard posé sur le tracé réalisé ("voir ça"/"là"). Dans le contenu de ce qui est dit, l'expression de l'émotion est alors présente par des mots comme "surprise",

"étonnement", "beauté", ... L'expression de l'émotion se manifeste comme moteur de l'action, et non plus uniquement comme ce qui initie l'action. En tant qu'intention affichée, elle donne sens à l'action lors de la constitution du tracé, et elle donne sens à l'acte posé lors du re-tour sur l'événement "gardé" en mémoire. (ou réinitialisé lors de chaque micro-décision)

Entre l'inscription corporelle et l'inscription graphique, l'expression émotionnelle constitue un indicateur de l'actualisation puis du retour sur l'événement précédemment vécu. Par l'expression de l'émotion, le sujet fait résonner un vécu corporel de l'événement. Par là même, il fait entendre l'imperceptibilité de ce qui lui revient de cet événement vécu. L'expression émotion participe de ces "re-sentis" successifs qui jalonnent l'acte graphique. Nous pouvons dire que l'acte graphique implique plusieurs vécus (graphique, dansé, enfantin, etc.) dont le fil conducteur ou le point commun est un vécu corporel. L'expression émotionnelle donne ainsi sens à l'acte posé : le re-gard posé sur le trait de peinture y re-connaît la trace d'un événement vécu. Par là même, le tracé en tant que trace visible d'un événement vécu constitue une offre de perception et d'appréhension d'une trace présente corporellement aux marges de la perception du sujet. Le trait atteste alors de l'ex-istence de ce vécu propre. L'événement passé est ainsi re-gardé par sa mise en trace même dans le tracé graphique.

VII.4 L'EXPERIENCE GRAPHIQUE ENTRE (RE)VECU DE L'ACTION CALLIGRAPHIQUE ET RE-VECU D'EVENEMENTS SINGULIERS

Lors de l'élaboration de l'expérience graphique, plusieurs re-vécus sont en œuvre. Durant la constitution du tracé, nous avons souligné à plusieurs reprises la répétition du geste, visant une mise en conformité entre le tracé prévu et souhaité, avec le tracé se dessinant au bout de la main. D'autres simulations du tracé existent, comme celle qui est réalisée devant la feuille de papier kraft, visant l'adéquation entre tracé prévu, tracé visible au bout de la brosse et tracé projeté sur le support graphique. Ensuite, nous avons remarqué la simulation du mouvement au regard du tracé réalisé. Enfin, nous avons constaté que ces différents moments de mise en conformité se comprennent dans la mise en relation entre tracé pré-vu et actualisation de perceptions kinesthésiques liées à des événements plus anciens. Nous avons constaté que ces événements passés sont re-sentis et remontés au sein d'une "histoire" et par là-même re-vécus.

Le re-vécu peut désigner au sens strict un vécu à nouveau suivant une répétition ou une duplication à l'identique. Cohn et Di Liberti proposent d'envisager le vécu lui-même comme un revécu, en tant que "propre de l'*Erlebnis*", qui est "un mixte, une structure" articulant "de l'hétérogène de manière à produire du sens" (Cohn & Liberti, 2012, p.284). En cela, le "revécu" du vécu participe de l'élaboration de l'expérience : un "passage à l'*Erfahrung*" (Cohn & Liberti, 2012,

p.285). Romano (1999 et 2003) interroge les limites de la notion de vécu et distingue plus radicalement *Erlebnis* et *Erfarhung.* Pour lui, l'ex-per-ience (Erfarhung) ne tire pas sa signification de la répétition, et c'est après-coup que l'on peut comprendre ce qui nous est arrivé. Approcher le re-vécu nous confronte donc à la question de la constitution du sens par les participants eux-mêmes : un sens donné à l'acte graphique, à l'activité de formation, ou encore à l'histoire propre de chacun… Ce qui est rassemblé sous un seul vocable (le re-vécu) peut-être une notion complexe : c'est-à-dire être constituée avec plusieurs plis et replis, qui obligent à changer de point de vue pour comprendre la notion dans son ensemble (Deleuze, 1998).

Commençons par le revécu qui concerne la reprise du geste. La duplication à l'identique d'un même geste ("fait plusieurs fois pareil") n'existe qu'à partir du moment où le mouvement correspond au tracé (virtuel ou réalisé). Cette répétition à l'identique atteste de cette mise en conformité pour les participants, qui disent "*avoir* le geste". Il s'agit de moments très courts dans l'activité, et hors de ces moments-là, la reprise n'est pas une réplique, mais une mesure des écarts. En reproduisant le geste, chaque participant transforme son mouvement et opère un déplacement progressif de l'image du tracé en mouvement vers l'image du tracé prévu.

Lors des prises de décision, les mises en conformité sont, nous l'avons rappelé, des mises en tension, dans lesquelles le risque de perdre l'adéquation avec le tracé souhaité est présent. L'issue n'est pas assurée d'avance, même si elle peut être anticipée suivant une simulation ou un scénario interne. Ces moments décisifs sont donc des moments de rupture dans le cours de l'action. Nous pouvons comprendre la notion de rupture suivant une conception rhizomique (Deleuze, 1997). Le "Rhizome", à l'image de la racine souterraine, fonctionne par capture, rupture, piqûre ou par assemblage et collage d'éléments hétérogènes. Suivant l'idée du "carrefour" décisionnel, il s'agit d'aller de proche en proche, de procéder par étape, mais des étapes inconnues à l'avance, et d'agir *in situ*. En cela, le cours de l'action suit une progressivité structurée par la pré-vision du tracé mais cette progressivité ne suit pas un cheminement linéaire. Pour exemple, rappelons les détours faits pour transformer ces perceptions du pinceau comme un corps étranger ou encore, le "pâté" qui commence le tracé, ou ceux faits pour transformer sa signature... Le revécu qui s'exprime alors peut s'apparenter au flux en constante recomposition dont parle Dewey, et il fonde un potentiel d'expériences perceptives déjà vécues mobilisables dans d'autres situations. Le revécu s'entend comme re-composition en regard de la situation actuellement vécue.

Nous avons souligné que les participants re-montaient (Didi-Huberman, 2003) un film virtuel, comme une histoire en pointillés. Cette reconstitution quasi archéologique prend appui sur des perceptions kinesthésiques actualisées à l'occasion de la constitution de ce tracé. Ce re-vécu

relève de la reconstitution d'événements qui ont marqué le cours de la vie des participants, et ce à partir de traces mnésiques.

Avant tout, nous avons pu constater que l'actualisation de ces perceptions liées au mouvement et vécues dans l'actualité de l'activité graphique, fait appel à l'actualisation du (ou des) contenu(s) de vécus auxquels ces perceptions sont associées dans la mémoire du sujet. L'actualisation de ces perceptions implique dès lors un re-vécu d'événements passés, mais ces événements retrouvés ne sont que parcellaires et subsistent dans l'acte graphique sous forme de traces, au sens de vestiges. Ainsi mis en trace, le re-vécu d'événements marquants ne peut être un *duplicata*. Nous comprenons donc que la constitution du tracé se fonde et se structure sur une mise en trace d'événements passés à l'in-su (ou à "l'invu", Derrida, 1990) des sujets, et qu'une fois le tracé visible, il ouvre la possibilité de re-monter jusqu'aux vestiges mnésiques de ces événements.

Au cours de l'expérience graphique vécue dans cette situation de formation, le re-vécu peut donc se comprendre comme un processus de transformation progressive, de re-composition ou de remontage-retraçage. Nous pouvons constater que durant l'activité graphique, le sens se structure par/autour de la form-alisation du tracé, et un sens se reconstitue autour des bribes de la mémoire du mouvement.

Le re-vécu du mouvement à la vue du tracé peut s'envisager comme un re-montage de l'acte graphique. Le re-vécu de bribes d'événements passés est en relation avec un re-montage du sens de son histoire propre. Ces re-vécus peuvent être à l'image d'un mélange hétérogène, si nous distinguons : ce qui leur est perceptible (ou juste perceptible) et qui peut faire l'objet d'une explicitation, puis d'une description et, ce qui leur semble imperceptible et qui peut s'exprimer émotionnellement et de façon implicite. Soulignons également que ce qui est imperceptible arrive à l'insu des sujets eux-mêmes, et ce qui entre dans le champ de la perception est en relation avec l'intention de formaliser le tracé.

Cette hétérogénéité perçue contribue à distinguer d'une part, une constitution du tracé en relation avec une construction d'une expertise technique qui peut se transmettre, et d'autre part, l'émergence de vestiges d'une histoire propre en relation avec une reconstitution des contours de soi-même, une élaboration du sens qui participe de l'engagement des sujets dans l'activité.

Cependant, cet aspect dichotomique peut être relativisé dans la mesure où ces espaces perceptifs de l'expérience graphique ne sont ni séparés, ni étanches. C'est la mise en relation entre ces différents re-vécus qui constitue l'expérience graphique, en tant que telle.

L'émergence de bribes d'événements passés arrive à l'insu des sujets, et en ce sens peut sembler imperceptible. Pourtant, nous avons constaté que les vestiges d'une histoire in-time étaient recherchés par les participants eux-mêmes, notamment à travers une écoute corporelle et

une attention à une représentification de perceptions spécifiques à chacun, énoncées par le recours à des métaphores ("cette visite-là", la "boite à ragoût"). Nous pourrions dire que ces traces incrustées dans la mémoire corporelle sont recherchées mais cette recherche sans objectif prédéterminé échappe à la volonté des sujets. Par ailleurs, l'émergence de traces d'événements passés est im-pli-quée dans la constitution du tracé, elle lui donne sens. Elle y est impliquée comme mise dans le pli d'un continuum perceptif élaboré par les sujets. Ainsi mis dans le "pli" (Deleuze, 1998) du vécu de l'acte graphique, le revécu d'événements anciens se manifeste en tant que perception subtile. Il n'est pas directement accessible ou perceptible. Comme nous l'avons vu, le sujet parlant exprime à travers le recours aux déictiques la subtilité de ses perceptions internes : au sens strict im-perceptibles. Il désigne sans (pouvoir) nommer ce qui est présent aux frontières de ses propres perceptions (*ça vient de là, ça y est ça va, c'est ça, voir ça*...).

Lors des prises de décision, les sujets parlant et percevant valident (ou non) la relation de con-form-ité avec ce vécu propre (le "ressenti"). Ainsi, ils vérifient et valident cette con-form-ité à chaque étape de la constitution du tracé par des expressions comme : "c'est ça"/ "ce n'est pas ça". Les participants actualisent alors ce "ressenti" qui devient un "re-ressenti". Ce faisant, ils re-sentent avec plus d'acuité ce vécu propre : à travers le mouvement et le geste graphique, puis à travers le trait de peinture.

De "re-senti" en "re-ressenti", la perception de ce vécu propre se transforme ou plutôt subit une véritable morphogenèse. La racine grecque *morphé* rend compte d'une dynamique interne à un organisme. La notion de morphogenèse exprime mieux les processus internes présents du point de vue des sujets. Cette notion rend compte également d'un processus qui se déroule en continu.

Par morphogenèse, les perceptions liées à des événements anciens muent et passent progressivement du champ de la perception kinesthésique au champ de la perception visuelle. Chaque moment de mise en con-form-ité correspond à une reconfiguration de ces perceptions kinesthésiques avec des perceptions liées à pré-vision du tracé et au mouvement du tracé. Ce processus trouve un aboutissement dans la *forma*lisation du trait de peinture, qui est offert à la vue ("voir ça…là"). Le processus de formalisation du trait suppose un "dé-pli" (Deleuze, 1998) progressif par lequel des perceptions liées aux événements passés (énoncés comme "re-senti ") deviennent perceptibles.

Le "re-senti", ou plutôt ce qui est énoncé comme "ressenti", est aussi un re-vécu, celui des perceptions attachées au mouvement. A ce titre, il constitue un point de rencontre entre le re-vécu, qui intervient lors des simulations de l'action et le re-vécu qui est présent lors du remontage de l'acte graphique vers les événements passés. Ces perceptions sont constitutives de l'image

première du tracé. Elles motivent l'acte graphique et l'engagement du sujet dans l'activité. Par là même, elles donnent sens à l'acte graphique et à l'activité vécue en formation. Aussi, nous pouvons constater que le sens re-constitué "après-coup" comme une compréhension de son histoire propre est en relation avec le sens élaboré au fil de la morphogenèse du tracé. Le re-vécu comme re-montage donne sens à l'acte posé, ou plutôt il le re-connait. Par la production de bribes de mots, il enclenche une élaboration d'une signification possible à son histoire propre, comme un processus de re-composition des contours de soi (ou de la perception que le sujet en a).

En cela, nous pouvons parler du re-vécu de l'expérience graphique vécue dans cette situation de formation ; re-vécu entendu comme complexe et polymorphe. La construction d'une expertise technique apparaît donc vide de sens en l'absence d'une compréhension reconstitutive de soi-même, à travers les événements qui ont jalonné l'histoire propre des sujets. De même, une approche conjointe de soi et du monde ne peut avoir lieu sans une formalisation, qui dans cette activité graphique s'exprime par la mise en forme visible d'un tracé. Le sens donné à l'acte graphique, à travers ces différents revécus, est en relation avec l'engagement et le maintien des sujets dans l'activité elle-même. Par le re-vécu d'événements passés, nous comprenons que les objectifs affichés de la formation diffèrent de ceux que les sujets élaborent en cours d'activité.

VIII
INTERPRETATION DES RESULTATS

L'expérience graphique s'élabore dans "l'après-coup" (Romano, 1999) de l'activité de production. Lorsque chaque participant regarde son tracé, il refait tout d'abord son propre mouvement. Il le simule visiblement et/ou virtuellement. Il retrouve les perceptions internes qui étaient les siennes au moment de la réalisation du tracé. A travers le revécu du mouvement (calli) graphique, il retrouve également les perceptions kinesthésiques de vécus plus anciens. L'actualisation des perceptions liées à des événements passés se fait donc *à l'occasion* de l'activité graphique dans et par la constitution du geste graphique. Ainsi mis en trace, ces événements passés font irruption dans l'activité graphique en même temps qu'elle lui donne un sens.

Le processus de mise en regard occupe une place centrale dans l'élaboration de l'expérience graphique. Re-garder y est une activité pivot, puisque c'est par cette activité de comparaison, d'évaluation que se re-monte (Romano 1999) le sens de cette expérience. L'im-plication (Deleuze, 1998) de plusieurs vécus dans le vécu de l'activité, enchâssant eux-mêmes les traces d'événements plus anciens constitue un processus de compréhension ou de mise en liens entre ces différentes dimensions de l'expérience. Trois processus peuvent caractériser cette expérience graphique :

- l'implication d'événements passés dans le vécu de l'acte graphique (le « *re-senti* »),
- le trait regardé comme une trace mnésique (« *voir ça… là* »)
- la compréhension de ce qui arrive à son insu (retracer une « *histoire de…* »).

Ainsi, nous comprenons que tirer un trait peut être un geste anodin mais il constitue une expérience par laquelle peut se redéfinir les contours d'une histoire propre au sujet. Nous avons souligné, notamment dans les entretiens, la peur (ou non) de paraître ridicule ou la crainte de paraître idiot. Aussi, prendre le risque de paraître tel qu'en soi-même peut constituer implicitement une expérience de l' "idiotie" (Rosset, 2011, Jouannais, 2003).

VIII.1 SE MONTRER ET S'EXPOSER TEL QU'EN SOI-MEME

Nous avions relevé l'expression d'une émotion positive et intense ("*fort*") au moment de s'engager dans l'acte graphique. Nous pouvons constater alors une motivation de "*çavoir*" *("voir*

un peu ce que ça donne"), mais aussi une peur de l'inconnu, énoncée comme "*une grande feuille blanche"*. La crainte peut être attribuée à une évaluation défavorable et une identification d'un problème technique, ou bien la peur de l'in-connu peut être entendu comme tel : dans l'in-connu de ce qui advient au sujet.

A ce propos J déclarait *"advienne ce qui advienne", "je serais peut-être ridicule", "je passerai peut-être pour un imbécile",* mais l'important pour lui était de s'exprimer. Des mots comme "ridicule", "imbécile" sont revenus de façon récurrente dans le contenu de ce qui est dit. Le ridicule tout comme l'imbécillité, apparaissent lorsque le regard-jugement d'autrui est impliqué dans le cours de l'action. Le risque de paraître imbécile ou ridicule implique la place sociale des sujets. Mais à travers l'expression de soi, c'est la peur de paraître idiot qui est en question. La figure de l'idiot, comme l'idiot "du village" est non seulement le simple d'esprit, mais aussi celui que l'on juge suffisamment immature pour ne pas parler : autrement dit l'*infans*. Cette acception est requise lors du test de QI (pour un quotient intellectuel inférieur à 50). Pour Jouannais (2003), se montrer idiot est s'afficher tel qu'en soi-même. L'idiolecte est une langue qui n'appartient qu'à soi-même et ne peut faire l'objet d'un partage avec autrui ou l'extérieur. De même, l'idiome est une langue particulière à un groupe d'individus. La notion d'idiot désigne enfin : ce qui se suffit à soi-même, ce qui n'a ni reflet, ni double. Le simple donc. Pour Rosset (2011) "idiot" ne signifie pas "crétin" ou "imbécile" mais désigne précisément: "particulier", "singulier", "unique", "non dédoublable".

Dans le cadre de notre ex-per-ience graphique, se montrer tel qu'en soi-même, mais aussi se voir et se regarder tel qu'en soi-même c'est prendre le risque d'exposer l'in-connu en soi, l'étrangeté de soi-même. Par-là, c'est aussi prendre le risque de ne pas s'y reconnaître et de s'être ex-posé à autrui dans sa fragilité d'être (charnel). Se montrer idiot est aussi s'exposer au risque de ne pas être conforme aux attentes du groupe (Jouannais, 2003), et d'en être rejeté : c'est donc prendre le risque de s'isoler du groupe en affichant sa différence ("*faire le fou"*). C'est donc se mettre en péril face à autrui et face à soi-même : l'idiot est celui qui est condamné à l'errance, ou au non-sens. Mais dans le même temps, l'idiotie est ce qui part dans tous les sens. Autrement dit, elle ouvre de multiples possibilités : possibilités de mouvements (Fl), possibles d'actions (J), possibilités de s'envisager (J) et de s'inscrire dans son environnement (C, F)...

VIII.2 UNE COMPOSITION COLLECTIVE ET UNE ELABORATION D'UNE EXPERIENCE VECUE EN COMMUN

S'exposer tel qu'en soi-même dans le cadre de l'activité de formation est aussi prendre le risque de s'exposer au regard de ses pairs. La figure de l'idiot se comprend dans la relation à

l'autre, entendu non seulement comme singularité et étrangeté de soi-même, mais aussi comme autrui.

En nous situant du point de vue des sujets, nous avons pu constater que les autres participants à la formation sont constamment présents tout au long de la constitution du tracé, notamment lorsqu'il s'agit de :

- Regarder les autres pour élaborer plusieurs scénarios d'actions possibles et décider de son projet graphique ("*c'est ce que je veux faire"/ "*mais moi, *ce n'est pas ce que je veux faire"*),
- Se décentrer de son environnement visuel, auditif, etc… qui inclut les autres participants, pour se concentrer sur l'acte graphique à venir,
- Entrer dans l'espace graphique comme on entre "en scène" sous le regard de ses pairs,
- Réaliser l'acte graphique sous le regard des autres et avoir le souci d'une mise en visibilité de son corps en mouvement (*je voulais que mon corps soit beau et que ma lettre soit belle*),
- Pré-voir son tracé effectif, c'est-à-dire visualiser son tracé parmi les tracés déjà existants sur le support graphique (*"quand il y a juste la place pour moi..."*) pour s'engager dans l'acte graphique avec autrui (*"ça y est"*).

Jouannais (2003) envisage l'idiotie comme expression du grotesque, de l'absurde ou de la dérision. L'idiot est celui qui ne craint pas de faire le fou dans la mesure où non seulement il échappe à la norme sociale, mais, ce faisant, il l'interroge. A ce titre, l'idiotie constitue un engagement du sujet dans la vie sociale. En échappant au sens commun, l'idiot (ré)ouvre le débat en exposant d'autres possibilités à l'action commune ou d'autres sens pour l'action commune, y compris ceux qui semblaient les plus incongrus ou les plus inédits. Il ne s'agit plus ici de subir le regard des autres, mais de provoquer leurs réactions. Barbier (2011) désigne les interactions comme "des activités réciproques de sujets participants à un même espace d'activités et s'influençant mutuellement par actions et réactions". La dérision, le dérisoire, voire la déraison, inclus dans "l'idiotie" (Jouannais, 2003), est une façon d'entrer en interaction avec autrui.

L'acte graphique se constitue à la fois sous le regard d'autrui pour celui qui réalise le trait de peinture, et en regardant les autres pour celui qui finalise intérieurement la prévision de son tracé. L'action visible des autres devient une proposition d'action pour soi-même. Celui qui regarde d'autres participants réaliser leur tracé essaye virtuellement ce qu'il voit faire comme autant de possibilités d'actions pour lui-même. En cela, le "regardeur" (Collin, 2008) interagit en simulation interne avec autrui.

En ce sens, la vision de l'action d'autrui constitue une suite d'interactions virtuelles par laquelle chacun peut simuler pour soi-même l'action qu'il est en train de voir réaliser par autrui, pour la mettre en regard de ce que le sujet a déjà vécu en situation d'activité corporelle ou en situation antérieure à la formation (activité de danse, de musique, …). Regarder se manifeste

comme un processus comparatif par lequel le sujet met en lien, au sens strict d'*inter-ligerer*, la situation visiblement perçue avec des situations déjà vécues et gardées en mémoire. Cette mise en relation constitue une prise de décision (pré-voir son tracé, pré-voir l'acte graphique, rendre le tracé et l'acte graphique pré-visibles) par laquelle chacun prend position par rapport à l'acte graphique proposé par d'autres. En somme, chacun réagit à l'action d'autrui en simulation interne lorsqu'il finalise son projet graphique, ou investit virtuellement l'espace d'activité qui leur est proposé ("se voir en train de faire le tracé").

De même, les participants pré-voient la mise en place de leur tracé en relation avec ceux d'autrui. Les sujets regardent la relation entre la forme du mouvement et celle du tracé, pour projeter leur tracé en fonction du dessin, de la taille et de la couleur des tracés existants. Il s'agit d'anticiper le cadre de son tracé pour s'engager dans l'acte graphique, et ainsi prendre place dans un mouvement avec d'autres. Il ne s'agit plus uniquement d'interagir virtuellement avec autrui, mais de construire le cadre d'une co-action, au sens strict, d'agir avec les autres.

Les autres sont présents également lorsque le regard se pose sur les productions réalisées. Ce moment est marqué par l'expression d'une com-union émotionnelle avec autrui ("*oh ! C'est beau!*").

La production graphique est alors perçue par l'articulation entre les tracés comme une œuvre collective. Elle apparaît comme la trace d'une expérience collective vécue en situation d'activité de formation (le "*vécu commun*") qui aboutit à cet ob-jet graphique commun. Cette production plastique de « l'ensemble » du groupe apparaît visiblement comme l'ob-jectif commun que les participants ont échafaudé au cours de l'activité de formation : positionner son tracé de manière à composer avec les productions des autres sans mot dire. Cet objet commun s'est dessiné pour chacun, puis a été dessiné par chacun des participants sans en faire part aux autres. C'est au moment où la production de chacun est achevée où la com-position "d'ensemble" est visible, que chacun la re-connaît par le regard porté sur elle, comme un objectif d'ensemble.

La composition graphique existe par les relations entre les tracés singuliers, qui sont actes posés et com-posés en une unité. Elle "rend visible " (Klee, 1998) les interactions entre les différents membres du groupe en formation. Elle expose une implication des projets individuels dans un projet collectif. La composition graphique renvoie l'image unifiée du groupe. Lorsque les participants regardent les tracés de leurs pairs, ils retrouvent en simulation interne les gestes graphiques, ils remontent l'expérience vécue par d'autres en la revivant pour eux-mêmes, ainsi, les relations entre les tracés, et les mouvements. Les participants revivent la chorégraphie qui s'est déroulée devant la feuille et remontent l'expérience vécue avec les autres, une expérience relationnelle et corporelle dont l'inscription graphique, en tant que trace "corps-et-graphique", apparaît comme la form-alisation d'une inscription corporelle du mouvement et l'inscription de chacun au sein du tissu relationnel du groupe en formation. L'expression d'une émotion collective

("*oh ! C'est beau!*") marque la con-form-ité entre ce qui est vu et ce qui est retracé. L'expression de l'émotion fait entendre l'absence de formalisation par les mots et l'ancrage corporel de l'expérience. L'expression collective, presque à l'unisson, fait elle entendre l'accord de l'ensemble des participants à la reconnaissance de l'expérience collective ainsi vécue. La dimension sonore et l'absence de mots fait entendre la dimension corporelle de cette expérience relationnelle.

VIII.3 UNE EXPERIENCE PROPRE, ET NEANMOINS PARTAGEABLE AVEC LES AUTRES

Ce faisant, les participants re-gardent la production comme la trace d'un "vécu commun" : une expérience de l'entre soi, qui échappe à la mise en mots. L'idiotie dans sa "seconde" acception, désigne "immaturité jusqu'à la folie, handicap du logos" (Jouannais, 2003, p.14). L'idiot est aussi considéré comme infantile, au sens de celui qui ne parle pas. Nous avons pu constater que la prise de connaissance de l'ensemble de la composition graphique s'accompagne de l'expression d'une émotion chargée positivement. Les mots sont effectivement ab-sents, au sens d'être à distance, de ce moment de l'activité.

Par ailleurs, nous avions remarqué que :

- les autres tracés étaient perçus comme d'autres figures possibles de son propre projet graphique,
- le regard posé sur d'autres tracés modifiait aussi la perception des autres.

L'autre considéré comme semblable à soi-même est reconnu pour lui-même ou entrevu (envisagé) comme tel. L'expérience vécue en son corps peut alors être considérée comme similaire à celle vécue par autrui, qui ouvre à la possibilité d'une mise en accord avec le vécu corporel des autres. La composition graphique est "préhendée" (Jonckheere, 2001) dans le cadre de la situation de formation. Elle n'est pas appréhendée de façon rationnelle et analytique, mais elle est "préhendée" directement dans un corps à corps par inscription graphique inter-posée.

Cette expérience chorégraphique appartient donc à l'expérience graphique en tant qu'expérience relationnelle à autrui. Par là-même, elle constitue une expérience vécue non seulement ensemble, mais aussi de concert et dans un même mouvement avec d'autres. Cet accordement au corps en mouvement d'autrui constitue une expérience par laquelle les perceptions corporelles et notamment kinesthésiques sont perçues comme similaires d'un corps à l'autre. Cette expérience ouvre à une com-préhension directe du mouvement de l'autre. L'expérience relationnelle constitue un premier vécu et une première com-préhension de l'autre par son corps en mouvement. Dans ce vécu chorégraphique, l'autre est envisagé comme un autre

soi-même (à l'unisson avec soi-même). Cette perception de similarité entre autrui et soi-même ouvre à une reconnaissance de l'autre comme soi-même dans le tracé figuré sur la feuille.

En même temps, l'autre est reconnu tel qu'en lui-même, et à ce titre "*respecté pour ce qu'il est*", pour "son projet propre", même si ce projet n'est pas compris dans tous ces détails. Dans ce qui est dit, les participants se positionnent comme curieux de la différence du projet graphique des autres. Le respect énoncé correspond à l'attention soutenue à autrui. Sa singularité et sa différence radicale sont autant de figures possibles, de possibilités d'action pour soi-même, soi-même entendu comme du point de vue du regardeur.

En cela, l'expérience graphique est com-prise comme une expérience de soi-même partageable avec autrui dans laquelle chacun prend le risque de se montrer "idiot" (Jouannais, 2003, Rosset, 2011). Dans le langage commun, nous dirions de se mettre à nu. L'expression collective des émotions fait alors entendre un partage des émotions, qui fait résonner une reconnaissance de cette expérience de soi-même partageable avec autrui.

VIII.4 SYNTHESE

L'expérience graphique vécue en situation de formation acquiert une spécificité qui tient justement à la situation vécue en relation avec le dispositif de formation. Une activité graphique vécue individuellement dans son atelier serait une expérience par laquelle le sujet expérimenterait l'ensemble des micro-décisions et des ajustements perceptifs dont nous avons fait part précédemment. Il ferait l'expérience de l'actualisation de perceptions kinesthésiques en relation avec des événements anciens, éprouvés comme un re-senti. Il prendrait également le risque de se percevoir tel qu'en lui-même. L'expérience graphique vécue en situation de formation continue, au sein d'un groupe de pairs, multiplie la constitution de possibles d'action et de figurabilité de soi-même, par le regard posé sur l'action d'autrui et sur les tracés des autres.

En ne proposant qu'un seul support papier pour tous les participants à la formation, le dispositif graphique a eu pour incidence de voir se constituer une production collective. La composition graphique donne l'image d'une composition chorégraphique qui ouvre à une reconnaissance d'un "vécu commun" et d'une expérience collectivement vécue.

Par cette expérience relationnelle, les participants s'accordent et s'ajustent au tracé et au mouvement d'autrui. Ils modifient conjointement la façon de se percevoir et la façon de percevoir les autres. Ce que l'autre a vécu peut être considéré de façon similaire à ce que soi-même a vécu et permet d'envisager un partage de l'expérience vécue en son corps.

Le (re)vécu du mouvement à la vision des tracés peut se concevoir dans cette relation de similarité par rapport au vécu corporel des autres à soi-même ; et ce faisant, de "préhender"

(Jonckheere, 2001) autrui dans sa singularité propre, en tant que lui-même ou reconnu comme tel. Nous pourrions dire qu'à travers la figure de l'idiot (Jouannais, 2003, Rosset, 2011), l'autre est ici envisagé dans sa dimension singulière et sa différence, et ce, à l'égal de soi-même.

Par l'expérience graphique vécue en situation de formation, les participants ont expérimenté des espaces entre soi et soi-même, d'une part, et d'autre part, entre soi et autrui comme un élargissement ou un affinement de la perception conjointe de son propre corps et du corps des autres. Dans le cadre de la constitution du tracé, nous avions pu constater une perception élargie de son corps incluant l'outil-pinceau comme son propre corps. Dans l'harmonisation au mouvement des autres et dans la reconnaissance d'autrui comme soi-même, le sujet ne se situe pas uniquement au bout du pinceau mais également en-relation avec autrui. En ce sens, De Jonckheere utilise le mot "solidaire" (Jonckheere, 2001) pour indiquer une "solidification" de la relation, une concrétisation d'un tissu social. La com-position collective rend visible les relations tissées avec les autres, et rend visible l'inscription de soi dans ce tissu relationnel.

VIII.5 QUELQUES MISES EN PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE

Ainsi, la situation proposée par le formateur, en tant qu'offre d'activité (Barbier, à paraître) est investie par les sujets avec des objectifs qui peuvent être énoncés en amont de l'activité (comme la production d'un tracé calligraphique spécifique à l'échelle du corps) mais aussi avec des objets et des objectifs qui se constituent en cours d'activité par les participants eux-mêmes. Dans le cadre de la formation, l'élaboration d'objectifs à l'insu des professionnels nous semble intéressante, dans la mesure où elle concerne le sens construit par les participants et s'inscrit dans des processus de collaboration et de coopération. Elle apporte un éclairage sur le dispositif ou les situations qui sont susceptibles d'induire la construction d'un ob-jet commun et d'un tissu relationnel conjointement. Ces situations peuvent dépasser le cadre d'une activité graphique.

Cependant, l'activité graphique est spécifique par l'inscription visible et tangible d'un mouvement, qui peut être re-gardé, re-tracé. La distinction entre (re)vécu de l'acte graphique et re-vécu de traces d'événements passés peut être une ouverture pour approcher non seulement une construction de l'expertise technique de l'acte graphique mais aussi pour approcher la constitution du sens de l'acte graphique pour/par les sujets en formation.

La description de l'expérience vécue en situation d'activité graphique, suivant une suite d'ajustements perceptifs, peut constituer un éclairage pour les professionnels qui soit une aide dans la conception des situations de formation ou une aide dans l'analyse de l'action des sujets dans le cours de l'activité de formation. Les scénarios internes nous semblent intéressants dans

l'anticipation de l'action, l'aide à la prise de décision, ou à la prise de risque, notamment dans des métiers d'interventions sur l'activité d'autrui comme l'enseignement ou la formation.

Enfin, le re-vécu de traces d'événements passés et le re-montage d'une histoire singulière, (singulière au sens de l'idiotie), en concernant la constitution du sens de l'acte graphique, sont en relation avec l'engagement et le maintien dans l'activité (lorsque le tracé ne correspond plus au projet graphique, l'activité peut être abandonnée). Le sens élaboré par ce remontage entre dans un processus d'évaluation réalisé par le sujet lui-même et ce, à double titre : en tant que mesure des écarts (entre ce qui est vu et ce qui est regardé), et en tant que valeur accordée par les sujets à ce qui est regardé. La prise en compte du point de vue des sujets en formation intéresse la conception des dispositifs (Barbier, 2011) que les sujets investissent, notamment dans la conception des temporalités différemment perçues, si on se situe dans le temps socialement construit ou dans le temps perçu par les sujets, qui n'est pas un temps compté mais un temps suspendu de la concentration, un temps fragmenté de la mémoire.

Par ailleurs, ce travail de recherche a des incidences sur la recherche elle-même et tout d'abord sur notre façon d'aborder la conduite de la recherche. Nous avons pu constater que l'expression des émotions peut constituer un indicateur intéressant pour distinguer les différentes dimensions de l'expérience graphique, mais peut-être aussi différentes dimensions du re-vécu. A la suite de notre analyse, nous pouvons distinguer les perceptions corporelles qui s'accompagnent d'une charge émotionnelle positive, désignées comme forte ou intense, et les perceptions liées à la répétition du mouvement (calli)graphique, qui s'accompagnent d'une émotion négative (énervement). L'expression du plaisir et de la surprise associée à cette émotion particulière (forte, intense) indique aux participants, puis au chercheur, la connexion avec un vécu propre ("ça vient de nous"). L'expression de l'émotion est un indicateur corporel, kinesthésique, de l'im-pli-cation d'un vécu dans le vécu actuel de l'activité graphique. Simultanément ce vécu propre surprend, étonne, voire les emplit de stupeur : ces émotions de stupeur, de surprise ou d'étonnement sont vécues comme des émotions agréables. Il nous semble donc intéressant de remarquer que l'expression liée à des événements intimes est qualifiée positivement, alors que l'expression liée à une élaboration technique est qualifiée négativement, comme l'énervement exprimé lors de la répétition du geste calligraphique.

L'expression des émotions peut s'entendre dans ce qui est dit (absence de mot, fragmentation de ce qui est dit, transformation du rythme et de la mélodie de voix). L'expression émotionnelle actualisée au fil de la constitution de l'acte graphique est justement marquée par une suspension de la mise en mots. Les blancs des retranscriptions manifestent cette mise en suspens. Ces espaces blancs de la retranscription manifestent une mise entre parenthèses de la perception du monde environnant. L'expression des émotions positives s'est accompagnée de ces « blancs » ou de ces suspensions de la mise en mots. Ces silences accompagnent également les

moments d'auto-information qui jalonnent le cours du processus d'explicitation. Ils constituent une rupture dans le flux langagier et font entendre la rupture présente pour le sujet explicitant : ce qui revient n'est pas alors explicitable. En marquant une rupture avec ce que les mots peuvent exprimer, l'expression des émotions indique un passage à un autre espace d'expérience perceptive.

Cependant, l'expression des émotions peut se voir aussi. Certaines se sont accompagnées de gestes, comme l'image de "quelque chose qui bat", pour évoquer une pulsation corporelle spécifique, ou celle de la valse, pour caractériser le rythme qui lui revient. Au final, le rythme de la valse a été chanté, "1, 2, 3", et accompagné du geste graphique. Il s'agit là d'une monstration, non d'une démonstration, ni d'une explication à ce moment précis. Ce vécu du corps en mouvement a donc un sens, mais pas (encore) de signification explicite.

Entre langage et mouvement, l'expression des émotions peut être visible et audible. Pour recueillir de l'information sur l'ensemble du processus, nous joignons enregistrement audio et vidéo. Ce dispositif audio-visuel vise à garder trace des relations entre ce qui est dit, comment cela est dit et les mouvements qui accompagnent (ou non) ce qui est dit.

En ce qui concerne l'expression vocale, nous pensons que la prosodie et la musicalité de ce qui est dit (répétition, scansion, structure rythmique, modulation vocale,...) pourraient être considérées dans une approche phonologique. Cette approche vise à prendre en compte non seulement l'intensité, le volume sonore de la voix ou son ralentissement, mais aussi ses tonalités et le placement vocal dans le corps. Nous avons pu remarquer lors de l'analyse de l'expression en troisième personne, que la prosodie était importante pour exprimer ce qui n'était pas encore mis en mots. La prosodie rejoint alors une musicalité du langage qui relève de la poésie, qui pourrait être prise en compte, en tant que telle. Il ne s'agit pas d'une poésie formalisée dans une technique poétique, mais d'une récurrence sonore qui amorce une mise en mots. Dans ce cadre, cette prosodie accompagne la présence de pronoms quantifiants-caractérisants déictiques dans ce qui est dit.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons pu constater qu'il existe des passages entre ces espaces ou ces dimensions de l'expérience, qui se manifestent dans ce qui est dit par une expression polyphonique et notamment un passage entre première et troisième personne. Notre matériau rend compte d'un recours particulier au pronom ça : qui est présent justement aux limites de ce qui est perceptible pour les sujets et exprime la morphogénèse des traces d'événements passés et impliquées dans la constitution du tracé (*ça vient de nous, ça va, ça y est, c'est ça*). Simultanément, chacune de ces expressions (*c'est ça, ça y est,...*) correspond à un processus particulier : mise en conformité dans le cadre d'une prise de décision, prise de vue, passage du tracé pré-vu au tracé pré-visible. Autrement dit, elles rendent compte de l'émergence de ce qui

advient, impliqué dans ce qui est vécu durant l'activité graphique, et re-vécu durant l'entretien. Ce qui fait l'expérience de ce que nous sommes nous échappe pour une part et, à ce titre, s'exprime en troisième personne.

En ce sens, l'approche événementiale (Romano, 1999, 2003) ouvre à la distinction entre point de vue et expression en troisième personne, distinction faite aujourd'hui dans une approche phénoménologique de l'explicitation (Vermersch, 2012). Cette distinction nous a semblé importante pour approcher théoriquement (Romano) et méthodologiquement (Vermersch) ces espaces de l'expérience, et plus particulièrement des dimensions du re-vécu. Le (re)vécu peut s'expliciter et se décrire, dans la mesure où il est en relation avec un contenu. Cependant, lorsque des bribes d'événements passés sont actualisées et donc re-vécues, il ne s'agit pas tant de s'attacher au contenu des vécus en tant que tels, mais de reconstituer une "histoire". Ce remontage du sens ne s'attache pas au contenu des vécus en présence, mais à leur co-présence ou à leur co-émergence, à leur relation. Le re-vécu, compris dans sa complexité, désigne précisément ces passages entre différents espaces d'expérience, qui constituent autant d'espaces de trans-formation potentiels.

BIBLIOGRAPHIE

Aubert-Lotarski, A. (2002). *L'expérience professionnelle : une condition de professionnalisme ? Le point de vue des sciences de l'éducation*. Journée scientifique du 26 mars 2002. Acte 2002 (pp. 58-64) Unité de recherche en psychologie « Subjectivité, connaissances et lien social », Université Marc-Bloch, Strasbourg I

Andrieu, B. & Berthoz, A. (dir.) (2011). *Le corps en acte*, *Centenaire Merleau-Ponty*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. (Coll. Epistémologie du corps), 288 p.

Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (2003, 1ère éd.1986). *Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 720p.

Barbier, J.-M. (2003). Lexique, in *L'analyse des actions en formation et dans le travail social*. Katowice : Éd. Slask.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.) (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : P.U.F., 1232 p.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : P.U.F. (Coll. Formation et pratiques professionnelles), 152 p.

Barbier, J.-M. & Thiévenaz, J. (coord.) (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan (Coll. Action & Savoirs, Série Recherche), 319 p

Barbier, J.-M. (à paraître en 2016). Agir sur l'activité d'autrui. In Barbier, J.-M. & Durand, Marc. *Encyclopédie d'analyses des activités.* Paris : P.U.F.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : P.U.F., 291 p.

Barthes, R. (1976). Ecrire. Préface à l'ouvrage *La civilisation de l'écriture*. Druet, R. & Grégoire H. Paris : Fayard et Dessain et Tolra.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob, 345 p.

Berthoz, A. (2003). *La décision.* Paris : Odile Jacob, 350 p.

Berthoz, A. & Jorland, G. (dir.) (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, 308 p.

Berthoz, A., Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de la perception*. Paris : Odile Jacob, 350 p.

Bégout, B. (2003). Edmund Husserl. In Cabestan P. (dir.), *Introduction à la phénoménologie* (pp. 11-35). Paris : Ellipses.

Bossi, L. (2003). *Histoire naturelle de l'âme*. Paris : P.U.F., 384 p.

Boutinet, J.-P. (2005, 1ère éd.1990). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F. (Coll. Quadrige), 405 p.

Cabestan, P. (dir.) (2003a). *Introduction à la phénoménologie.* Paris : Ellipses (Coll. Philo), 144 p.

Cabestan, P. (2003b). *La conscience*. Paris : Ellipses, 80 p.

Cabestan, P. (2006) (coord. par). *Introduction à la phénoménologie contemporaine*, Paris : Ellipses (Coll. Philo), 124 p.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002) (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris : Seuil, 661 p.

Calan De, R (2010). Des empiriques aux empiristes. In Perrreau L. (dir.). *L'expérience* (pp. 11-40). Paris : Vrin (Coll. Thema).

Changeux, J-P. (1983). *L'homme neuronal*, Paris: Fayard (coll. Le temps des sciences), 419p.

Cheng, F. (1991). *Vide et plein. Le langage pictural chinois*. Paris : Seuil (Coll. Points Essais), 154 p.

Cheng, F. (2002). *Et le souffle devient signe*. Paris : L'iconoclaste, 108 p.

Clément, E., Demonque, C., Hansen-Løve, L. & Kahn, P. (1994). *La philosophie de A à Z*. Paris : Hatier, 383 p.

Cléro, J.-P. (2003). *L'expérience*, Paris: Ellipses (Coll. Philo-notion), 96 p.

Creswell, J. W. (2007, 1ère éd.). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks. California: SAGE Pub., 395 p.

Cohn, D. & Di Liberti, G. (2012). *Connaissance, art et expérience*. Paris : Vrin (Coll. Textes-clés), 382 p.

Collin, P. (1998 1ère éd., 2008). *Marcel Duchamp parle des ready-made*. Paris : L'Échoppe, envois, p.22.

Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : O. Jacob, 380 p.

Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*. Joie et tristesse, le cerveau des émotions. Paris : Odile Jacob, 346 p.

Deleuze, G. & Guattari, F.(1997,1ère éd. 1980). *Rhizome*, in *Mille Plateaux*. (pp. 9-13) Paris : Éd. de Minuit (Coll. "Critique").

Deleuze, G. (1998). *Le pli.* Paris : Éd. de Minuit, 192 p.

Deloro, C. (2009). *L'autre - Petit traité de narcissisme intelligent.* Paris : Larousse (Coll. Philosopher), 224 p.

Derrida, J. (1972 1ère éd., 1997). *Marges de la philosophie*. Paris : Éd. de Minuit, 432 p.

Derrida, J. (1990). *Mémoires d'aveugles. L'autoportrait et autres ruines*. Paris : Réunion des musées nationaux, 141 p.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine, Montréal : Guérin Universitaire, 111 p.

Despraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience*, Pour une pratique phénoménologique. Bucarest : Zeta Books, 368 p.

Dewey, J. (1934/2012). *L'art comme expérience*. Paris : folio essais, 608 p.

Didi-Huberman, G. (1992). *Ce qui nous regarde, ce que nous voyons*. Paris : Éd. de Minuit, 208 p.

Didi-Huberman G. (1997). *L'empreinte.* Paris : Éd. Centre G. Pompidou, 336 p.

Didi-Huberman, G. (2003). *Images malgré tout*. Paris : Éd. de Minuit, 272 p.

Dubuffet, J. (1991). *L'homme du commun à l'ouvrage*. Paris : Éd. Albin Michel, Folio Essais.

Ducrot, O. (2008, 1ère éd. 1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éd. de Minuit, 237 p.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1999). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Points Seuil, coll. Essais, 815 p.

Freud, S. (1990, 1ère éd. 1933). *L'inquiétante étrangeté et autres essais.* Paris : Gallimard-NRF (Coll. Connaissance de l'inconscient), 344 p.

Godard, J.-L. (2006). *Histoire(s) du cinéma*. Paris : Gallimard, 976 p.

Husserl, E. (1907/1970 1ère éd., 2010 8e éd. 4e tirage). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : P.U.F. (Coll. Epiméthée), 144 p. (traduit de l'allemand par Alexandre Lowit)

Jonckheere De, C. (2001). Agir envers autrui, Modèles d'action dans les professions de l'aide psycho-sociale. Paris : Delachaux et Niestlé, 254 p.

Jouannais, J.-Y. (2003). *L'idiotie : Art, vie, politique-méthode*. Paris : Beaux-Arts éditions, 280 p.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002, 1ère éd. 1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin, 267 p.

Kimura, B. (2000). *L'Entre, Une approche phénoménologique de la schizophrénie*. Grenoble : Editions Jérôme Million (Coll. Krisis). [Traduit du japonais par Claire Vincent], 160 p.

Klee, P. (1945 1ère éd., 1998). *Théorie de l'art moderne*, Paris : Gallimard, Folio, 153 p.

Krauss, R. (1990). *Le Photographique, Pour une théorie des Ecarts*, Paris : Macula, 222 p.

Laplantine, F. (2010). *Je, nous et les autres*, Paris : Poche- Le Pommier, 159 p.

Laplantine, F. (2012). *Quand le moi devient autre, Connaitre, partager, transformer,* Paris : C.N.R.S. Editions, 201 p.

Leconte, P. (2003). *Cézanne chez Merleau-Ponty*. In Dupond P. & Cournarie L. (dir.) *Phénoménologie : un siècle de philosophie* (pp 195-215). Paris : Ellipses.

Ledoux, M. (1992). Corps et création, Paris : les belles lettres/confluents psychanalytiques.

Madelrieux, S. (2010). *Le pragmatisme et les variétés de l'expérience*. In Perrreau L. (dir.). *L'expérience* (p. 111-132). Paris : Vrin (Coll. Thema).

Maingueneau, D. (2008, 1ère éd.1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette Supérieur, 156 p.

Mallet, M.-L. (2002). *La musique en respect*. Paris : Galilée, 200 p.

Martin, S. (2013). Approcher re-vécu et reconstitution d'une expérience calligraphique. In Barbier, J.-M. & Thiévenaz, J. (coord.). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan (Coll. Action & Savoirs, Série Recherche).

Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.) *Encyclopédie de la formation* (p. 763-780). Paris : P.U.F.

Merleau-Ponty, M. (1945 1ère éd., 2003). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard (Coll. Tel), 560 p.

Merleau-Ponty, M. (1960 1ère éd., copyr. 1964, 1989). *L'œil et l'esprit.* Paris : Folio essais, 108 p.

Mesure, S. & Savidan, P. (dir.) (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : P.U.F., 1277 p.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks : SAGE Publications, 192 p.

Mucchielli, A. (1983). L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines. Paris : P.U.F., 324 p.

Mucchielli, A., Paillé P., (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin (Coll. U), 315 p.

Pagès, M. (1986). *Trace ou sens, Le système émotionnel*. Paris : Hommes et Groupes Editeurs, 216 p.

Panosky, E. (1978). *La perspective comme forme symbolique et autres essais*. Paris : Éd. de Minuit, 273 p.

Perrreau, L. (dir.), (2010). *L'expérience*. Paris : Vrin (Coll. Thema), 233 p.

Perraut-Soliveres, A. (2002, 1ère éd. 2001). *Infirmières, le savoir de la nuit.* Paris : Le Monde/P.U.F., 291 p.

Rey, A. (1993). *Dictionnaire historique*. Paris : Le Robert, 2383 p.

Ricœur, P. (1990, 1ère éd.). *Soi-même comme un autre*. Paris : Point Seuil (Coll. Essais), n°330, 425 p.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C., (2011). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob poches (Coll. Sciences), 236 p.

Romano, C. (1998 1ère éd., 1999). *L'évènement et le monde*. Paris : P.U.F. (Coll. Epiméthée), 304 p.

Romano, C. (2003). *Il y a*. Paris : P.U.F. (Coll. Epiméthée), 384 p.

Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie.* Paris : Gallimard (Coll. Folio essais), 1152 p.

Romano, C. (2014). La révolution anti-copernicienne de James Gibson. In Gibson J.-J. *L'approche écologique de la perception* [Postface de l'ouvrage]. Paris : Editions Dehors.

Rosset, C. (2011). *Le Réel, Traité de l'idiotie*. Paris : Éd. de Minuit (Coll. Reprise), 187 p.

Thomès, A. (2005). *Le sujet.* Paris : Ellipses, 171 p.

Verdier, F. (2001*). L'Unique Trait de Pinceau*. Paris: Albin Michel (Coll. Albums), 188 p.

Vermersch, P. (1994 1ère éd., 2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 221 p.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : P.U.F. (Coll. Formation et pratiques professionnelles), 472 p.

Wilmet, M. (2003 3ème éd.). *Grammaire critique du français*. Bruxelles : Duculot, 758 p.

Zaccai-Reyners, N. (2006), Expérience vécue, in Mesure, S. & Savidan, P. (dir.). *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp.439-441). Paris : P.U.F., p.1277

Revues :

Berthoz, A. (Juillet-août 2003). Au commencement était l'action [entretien]. *La Recherche* n° 366, 74-78.

La méthode phénoménologique aujourd'hui. In *Les études philosophiques*. Janv. 2012-1, Paris : P.U.F. [Revue soutenue par l'institut des sciences humaines et sociales et du C.N.R.S. et avec l'aide du C.N.L.]

Romano, C. La phénoménologie doit-elle demeurer cartésienne?, in La méthode phénoménologique aujourd'hui. In *Les études philosophiques*. Janv. 2012-1, (p. 27-48) Paris : P.U.F. [Revue soutenue par l'institut des sciences humaines et sociales et du C.N.R.S. et avec l'aide du C.N.L.]

Ressources en ligne :

Aubert-Lotarski, A. (s.d). L'expérience professionnelle : une condition de professionnalisme ? Le point de vue des sciences de l'éducation, http://urp-scls.u-strasbg.univ/lotarskyactes6.pdf (consultation le 4/3/2013)

Baudoin, N. (2004). L'herméneutique événementiale de Claude Romano et sa critique de l'ontologie fondamentale. In Revue *PHARES*, p. 48-59. [Disponible sur http://revuephares.com/wp-content/uploads/2013/08/Phares-IVb-06-Nicolas-Beaudoin.pdf] (dernière consultation le 03/08/2015)]

Berthoz, A. *Physiologie de la perception et de l'action, Perception de soi, Perception et compréhension d'autrui.* Cours du Collège de France en 2004/2005, Résumé disponible sur http://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17162_berthozres0405.pdf (dernière consultation le 03/08/2015)

Burnouf, J. (2009). In *Faire parler le sol*. Gurliat, J-P. [vidéo en ligne] http://www.images-archeologie.fr/Accueil/Recherche/p-11-lg0-notice-VIDEO-Faire-parler-le-sol.htm?&notice_id=2587 (dernière consultation le 03/08/2015)

Bibliothèque nationale de France. Exposition « Aux sources de la Calligraphie chinoise ». Catalogue d'exposition http://expositions.bnf.fr/chine/pdf/calligraphie.pdf (dernière consultation le 19/5/15)

Cohen, M. (2004). *La calligraphie chinoise.* http://classes.bnf.fr/ecritures/arret/signe/calligraphie/03.htm (dernière consultation le 02/08/2015)

Despraz, N. (1999). "*La réduction phénoménologique comme praxis".* In Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit, n°74, consultable sur http://sites-final.uclouvain.be/cpdr/docTravail/Depraz74.pdf (dernière consultation le 19/8/15).

Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience. In Expliciter, Journal du GREX n°58, pp 1-15. http://www.grex2.com/no-58-janvier-2005.html (dernière consultation le 03/08/2015)

Jodelet, D. (2006), Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales, in Hass, V. (dir.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 235-255). Rennes : Les Presses universitaires de Rennes (Coll. Didactique-Psychologie sociale). [Mis en ligne en 2007 (p. 1-33) http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus.pdf (dernière consultation le 02/08/2015)]

Romano, C. (2013). Identité et ipséité: l'apport de Paul Ricœur et ses prolongements. Colloque "Paul Ricœur : de la phénoménologie à l'herméneutique et retour", 22-23 novembre 2013, Université de Paris IV Sorbonne-IPT Paris et le Fonds Ricœur (M. Fœssel, C. Romano, O. Abel, J.-C. Gens, M. de Launay). [Enregistrement de la communication mis en ligne par le Fond Ricœur et consultable sur] https://www.youtube.com/watch?v=jwtp6O3_CEg (dernière consultation le 26/8/15)

Vermersch, P. (1996). *Expliciter,* Journal du GREX n°13, http://expliciter.fr/IMG/pdf/13_fevrier_1996-2.pdf (dernière consultation le 03/08/2015)

Vermersch, P. (2001). Conscience directe et conscience réfléchie. In *Expliciter,* Journal du GREX n°39, pp 10-31. http://www.grex2.com/no-39-mars-2001.html (dernière consultation le 03/08/2015)

ANNEXES

La présence de "ça/cela/c'" dans ce qui est dit.

Annexe 1 : L'exemple de K

Annexe 2 : L'exemple de J

Avertissement : Les annexes ont été regroupées dans un fascicule séparé pour en faciliter la consultation simultanément avec le texte du mémoire.

Résumé :

Tirer un trait pourrait être considéré comme un acte quotidien, banal. Mais cet acte n'est pas anodin : il engage son auteur. L'écriture, acte graphique par excellence, est un apprentissage parfois difficile. Nous avons abordé le tracé, comme une expérience de la trace, expérience singulière vécue du point de vue du sujet. Nous avons choisi une activité de calligraphie proposée en formation continue à des enseignants, visant l'apprentissage de l'écriture pour des enfants de 3 à 7 ans. Nous avons réalisé 17 entretiens d'aide à l'explicitation pour recueillir de l'information du point de vue du sujet et tenter d'accéder au « vécu de l'expérience ». Nous avons constaté que la présence d'une expression en 3e personne dans ce qui est dit rend compte de ce qui apparaît comme imperceptible au sujet parlant, et, constitue un marqueur du passage entre une description du re-vécu de l'acte graphique et une reconstitution du re-vécu d'événements antérieurs. De plus, en situation de formation, les sujets com-posent avec les autres dans l'action et sur le support papier. Par cette composition collective s'élabore une expérience de soi-même partageable avec autrui.

Mots clés : expérience, perception, simulation de l'action, trace, re-vécu.

Abstract :

Drawing a line could be considered as a commonplace, mechanical, functional act. But this act is not trivial: it commits its author. Writing, an archetypal graphic act, is sometimes a difficult learning. We dealt with the drawing of a line as an experience of the trace, as a singular experience lived from the viewpoint of the subject. We chose an activity of calligraphy in a continuing education course for primary school teachers. This activity aims indirectly at the learning of the writing for children from 3 to 7. Seventeen interviews to the explicitation were conducted to collect information from the viewpoint of the subject and try to reach the 'lived experience'. We noticed that the presence of an expression in the third person, in what is said, reflects what appears to be unnoticeable to the speaking subject, and, marks a transition between a "re-lived" experience of the graphic act, and a "re-lived" experience of previous events. Furthermore, in a situation of collective training, the subjects com-pose with the others in action and on paper. Thanks to this collective composition, an experience of oneself shareable with others takes place.

Keywords: experience, perception, simulation of the action, trace, re-lived experience.