

---

# La construction de l'expérience numérique à partir de la représentation d'un acteur sujet non réduite à la figure utilisateur

**Durampart Michel**

**IMISC**

**Université de Toulon, Aix Marseille Univ, IMSIC, Marseille, France  
Sciences de l'information et de la communication**

Michel.durampart@univ-tln.fr

**MOTS CLEFS** : expérience, représentations, dispositifs numériques, créativité et pédagogie

## **RÉSUMÉ :**

*Il s'agit de situer l'expérience comme support fécond d'une approche d'une relation entre des utilisateurs et dispositifs numériques à rebours de ce qui est souvent prescrit dans la sphère des conceptions et des opérateurs. Les référents scientifiques porteront sur le lien entre expériences et représentations du point de vue d'une procédure qui renvoie au sensible, au cognitif, et à l'engagement et qui implique un processus de réflexivité pour les acteurs. Le cas d'un Incubateur entre collèges du Var, Direction numériques du rectorat et l'université de Toulon sera utilisé pour décrire comment expérience et représentations situent une approche possible de la créativité pédagogique au niveau des collèges avec des dispositifs numériques en s'attachant au « lâcher prise » et aux tensions entre singularité et norme institutionnelle dans le monde scolaire.*

La marchandisation des technologies numériques mais aussi d'autres biens et services de tout sorte promeut de façon systématique la notion d'expérience de façon réductrice . Or, l'expérience s'inscrit dans une réflexion scientifique depuis longtemps et peut être un support très pertinent pour étudier le rôle des technologies numériques dans les pratiques et les dynamiques sociales. Sur ce plan, on voit dans certains travaux à quel point l'expérience se nourrit aussi des représentations éprouvées, ressenties, intégrées, engagées, qui sont aussi un cheminement vers une prise de distance opérée par l'acteur- sujet, dans ce cadre, plutôt qu'un utilisateur ou un consommateur qui est vanté dans les discours publicitaires ou les démarches marketing. Nous aurons à retracer ces enjeux et cette approche avant d'étudier plus précisément le rôle des représentations dans l'établissement et la construction de l'expérience dans le contexte d'un programme Incubateur reliant l'école et l'université en région Sud au sein de l'Université de Toulon.

# 1 L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET EN SITUATION : LES TRAVAUX DE SCHAEFFER ET DE DEWAY

Le fait d'énoncer que l'on s'intéresse à l'expérience c'est dire que l'on tente de rendre compte d'une situation éprouvée, d'une émotion et de l'élaboration d'une connaissance en contexte. Dans un premier sens du terme on entend par expérience : *« l'ensemble de nos connaissances sensibles mobilisées dans une situation, c'est à dire toutes les connaissances dont la source première (ou du moins la source proximale) réside dans la stimulation d'un organe sensible et dont l'objet (au sens épistémique du terme) fait par conséquent partie du monde qui nous est accessible par nos organes et nos sens »* (Schaeffer, 2015, pp 34-35, *l'expérience esthétique*)

Dans un article écrit avec Philippe Bonfils et Laurent Collet nous avons également souligné : *« (...) il est possible de supposer qu'il n'y a pas d'individu s'il n'y a pas d'expérience avec des dispositions cognitives, psychologiques et corporelles que les institutions, avec ou sans médiation technique, ont cherché à inscrire en lui. Cette appréhension se dévoile comme sans doute assez marquée de philosophie ou dans une forme de phénoménologie qui renvoie à la question des dispositions sociales, mais elle paraît effectivement cruciale en envisageant l'expérience du côté du prolongement des dispositions sociales et ensuite du côté d'une remise en question ou d'un déplacement de ces dispositions dans le cours de l'expérience. »* (Bonfils, Collet, Durampart, 2018, p 110)

C'est effectivement cette question du déplacement qui est intéressante car, d'une part, elle permet de souligner que, contrairement aux arguties marketing, publicitaires, ou promotionnels de toute sorte, l'expérience a un caractère unique dans chaque cas, ce qui mobilise d'ailleurs des trésors d'ingénierie méthodologique pour l'étudier. D'autre part, elle ne peut se résoudre à une sensation commune éprouvée mais à une opération qui comporte à la fois une dimension réflexive pour le sujet et d'autre part une évolution, transformation de quelque ordre qu'il soit à l'issue de l'expérience.

Chez Dewey (2010) bien sûr mais aussi Schaeffer (2015), il y a en plus une considération autour de l'expérience esthétique qui retraduit bien le caractère singulier de l'expérience. Schaeffer (2015, p. 35-36) décline ainsi plusieurs occurrences :

- l'expérience sensible pour peu qu'il y ait enchaînement, de sensibilité , d'entendement, on peut atteindre un niveau structuré de représentations.
- A un second niveau, il aborde le fait que l'expérience est la totalité ou la structure globale de nos représentations : *« qu'elle soit de nature perceptuelle, langagière ou imagée »* , il précise sur ce plan qu'il emploie cette acception par défaut pour caractériser l'ensemble des représentations classiquement appelées « images mentales ».
- A un troisième niveau, l'expérience se réfère au caractère subjectivement vécu d'une situation. Mais, ceci implique alors un quatrième niveau qui va caractériser une expérience véritablement phénoménale (évolution récente des travaux autour de la cognition et de l'émotion) l'expérience serait alors « l'ensemble de nos interactions cognitives, affectives et volitives avec le monde ».
- En un cinquième sens « l'expérience désigne le lieu où se cristallisent des compétences acquises grâce à nos interactions avec le monde ». Autrement dit il y a une véritable expérience grâce en premier lieu à un patrimoine expérientiel qui

nous met en capacité de vivre une expérience phénoménale qui comporte une dimension sensible, affective, comportementale, émotionnelle et cognitive.

Pour être plus sommaire, à travers différentes strates de représentations, un déplacement et une structuration de la situation opèrent avec le sujet en interaction avec un dispositif, ce qui va traduire une nouvelle situation cognitive d'enrichissement des acquis. On voit bien alors la place que tiennent les représentations à cet égard. Elles sont à la fois une perception de ce qui est vécu mais aussi la condition d'un déplacement pour installer à travers un phénomène procédural une autre structuration de connaissances qui va constituer un nouvel état sensible et cognitif du sujet. Ceci comporte donc nécessairement une dimension réflexive de l'expérience éprouvée qui conduit à se penser dans la situation et à assimiler d'une certaine manière ce qui a été déplacé, transféré. Là encore, quel que soient les cheminements intellectuels et mentaux qui opèrent, les représentations sont alors disséminées dans la forme procédurale de l'expérience. C'est toutes ces occurrences et strates de l'expérience qui sont alors évacuées dans les promesses des voyageurs, concepteurs de programmes et applications numériques, événement etc.. qui nous exhortent à toujours vivre une « incroyable expérience ou d'éprouver une nouvelle expérience » .

Dans son très intéressant mémoire d'HDR, Laurent Collet souligne bien, en effet, un constat qu'au sein des agences de communication travaillant sur les notions d'UX design, il y a un surcroît d'attention au client. Pour autant, cette attention ne modifie que peu finalement un processus industriel et marchandisé classique déplaçant plutôt le phénomène d'expérience convoqué et mis en œuvre vers la référence à la marque au lieu qu'il soit centré sur le contexte de l'utilisateur : « *Il n'est donc pas étonnant de constater que les démarches et les outils de l'UX design s'implantent dans les agences de communication au bénéfice des expériences de marques et malgré le discours des acteurs eux-mêmes centrés sur l'expérience utilisateur. En d'autres termes, l'expérience utilisateur est une expérience de la marque.* » (Collet, 2018, p 198). C'est assez dommageable de constater dans des élaborations de programmes ou produits liés fortement à l'expérience utilisateur si référencée et usitée qu'une telle réduction opère, excepté peut être dans l'univers de conception des jeux vidéo, ce qui peut aussi se discuter quant au réel intérêt accordé sur ce plan à l'expérience utilisateur autre que dans un cadre pré défini. Nous voudrions maintenant apporter un éclairage sur la base d'un programme de recherche réalisé au sein d'une démarche Incubateur dans le Var dans l'éducation nationale et qui s'est aussi construite sur la base d'un partenariat avec l'université de Toulon. L'intérêt sera alors de s'intéresser en priorité à la façon dont les représentations vont structurer les sensations et la connaissance avec des enjeux liés à cette démarche Incubateur sur le plan de la relation entre le projet et les dispositifs numériques et sur l'orientation du projet lui-même.

## **2 LE PROGRAMME INCUBATEUR SOCLE D'UNE EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE AVEC LE NUMÉRIQUE**

Ce programme de RECHERCHE INCUBATEUR articulée entre le rectorat Alpes maritimes et Var, l'université de Toulon et avec une convention recherche avec le laboratoire IMSIC (Pelissier, Durampart, 2018, 2019) avait pour objectif de mener des expériences pédagogiques suscitant l'autonomie pour des collèges du Var situés comme des établissements en difficulté. L'esprit du projet était de permettre à des collégiens et un lycée inclus dans le programme de bénéficier d'un projet pédagogique innovant appuyé par les technologies numériques dans un contexte professionnel (certains projets pouvant s'appuyer sur la plateforme numérique

Téloomédia (plateau technique dédié aux incrustations, images et décors virtuels de l'université de Toulon située en centre-ville). La démarche instituée chaque année (sur 3 ans) par des équipes d'enseignants volontaires devait conduire à mettre à l'épreuve des technologies numériques des projets décloisonnés, extériorisés, qui, à la fois, devaient stimuler les élèves mais aussi les faire participer le plus possible à la réalisation d'un programme où l'enjeu de l'autonomie n'a fait que s'accroître sur les deux années prévues pour la réalisation de cette démarche. Celle-ci permettait également aux élèves d'entrer dans la connaissance du monde universitaire dans l'idée de leur faire adopter une attitude positive quant à leur devenir. Des équipes d'étudiants d'un département IUT MMI (Université de Toulon) accompagnaient les projets en termes de ressources et de suivi. Le laboratoire, dans le cadre d'un accord avec le rectorat, était chargé de rendre compte de l'évolution de la démarche, des conditions de sa réalisation, de favoriser une réflexion distanciée de la part des enseignants et d'étudier les conditions de pérennisation d'une telle démarche.

On peut dire, à ce niveau, que la dimension réflexive concernant les acteurs impliqués a été, d'une certaine façon, intensifiée par la démarche de recherche et c'était bien le but visé. Elle est, cependant, également préexistante et constituante de l'expérience procédurale vécue et pas seulement chez les enseignants puisque nous avons constaté que certains retours exprimés par les élèves montrent bien un cheminement qui leur confère un certain degré d'expertise sur l'expérience vécue. Ceci montre bien aussi, si l'on fait la relation entre représentations et expérience, le caractère évolutif des représentations non stabilisées et en maturation au fur et à mesure de l'implication des acteurs dans l'expérience en cours. Contrairement à des représentations ancrées dans des questionnements installés dans la quotidienneté : par exemple les conceptions des enseignants sur l'apport ou les risques liés à l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques, l'association entre représentations et expériences nourrit de fait une réflexivité sur l'expérience vécue qui va participer d'un processus cognitif et sensible. Autrement dit, ces représentations en mouvement sont constitutives d'une acquisition nouvelle de connaissances issues de l'engagement dans l'expérience éprouvée. Sur le plan méthodologique nous allons être très bref. Qu'il nous suffise de dire que les approches sont issues au travers d'un patrimoine de savoir-faire issu de plusieurs programmes de recherche éprouvés. Il peut s'agir d'apprentissages dans des secteurs industriels ou de services ou encore, plus spécifiquement, de l'étude de dispositifs numériques mis en oeuvre au sein de démarches éducatives dans l'éducation nationale. Dans le cas de l'Incubateur, nous avons constitué un appareillage adapté en modifiant chaque année sur deux ans le socle de nos approches. Nous adoptons une combinaison hybride de méthodes qui nous paraît déjà incontournable dans l'étude d'expériences avec une approche quantitative plus attachée à comprendre qu'à décrire sur des bases différentes chaque année et administré à travers le web (avec des items tels que l'adaptation des outils numériques dans l'évolution des pratiques pédagogiques, l'acculturation au numérique, les considérations sur le rôle de l'école et son évolution). En second lieu, nous avons mené des approches impliquées où le laboratoire a proposé un cadre de réflexion aux acteurs engagés, par exemple sur la question de la créativité partagée. Cette façon de faire a eu pour effet, par exemple, de conduire à une mise en pratique renforcée de l'autonomie des élèves dans la façon dont se sont positionnés les enseignants vis à vis des projets lors de l'année 2019. Enfin, nous avons réalisé des observations (avec traces filmiques) combinant l'observation à distance et l'interpellation des acteurs en situation (phase de réalisation de supports audiovisuels dans la plateforme Téloomédia) avec le renfort d'une équipe de chercheurs et de doctorants. Il s'agissait d'entretiens attachés à rendre compte du ressenti et visant à aussi à contextualiser l'expérience éprouvée.

### **3 DIMENSION RÉFLEXIVE DES REPRÉSENTATIONS : L'ENRICHISSEMENT DE LA CONNAISSANCE LIÉE À L'EXPÉRIENCE EN SITUATION**

Le premier niveau des représentations pour les enseignants face à cette expérience c'est de se situer dans le cadre des contraintes. L'engagement est individuel, personnel et aussi collectif dans une telle démarche et s'accorde à la conception de leur rôle et de leur mission. Pour autant, ce sont les conditions de viabilité du programme sur presque trois ans, avec un surcroît d'engagement dans la qualité de l'action qui les met en tension avec les obligations quotidiennes, les contraintes des programmes et des objectifs institutionnels à atteindre. La dimension singulière de la démarche « *n'est pas soluble dans la quotidienneté scolaire* ». Il faut donc composer dans cette complexité alors que l'engagement des collègues et des établissements s'affiche plutôt dans le cadre d'une solidarité ténue bienveillante plutôt que d'un soutien intense. Il faut alors remarquer que la réaction des enseignants face à cette situation va constituer à se mettre, d'une certaine façon, encore plus dans une situation de singularité stimulée par les ateliers organisés par laboratoire de recherche. Il s'agissait d'insister sur la démarche en deuxième année située du côté de la créativité et de l'autonomie. La dimension réflexive des représentations va jouer du côté d'une accentuation de la singularité, d'une prise de risque, d'une césure encore plus marquée avec la norme, la conformité et les contraintes inhérentes de l'institution. Il a été dit que, pour une grande majorité des enseignants, il y a une peur de « ne pas finir le programme » en consacrant une partie de leurs heures de cours dédiés à un enseignement à ce type de projet. Cela constitue un frein important. Or : « *Il faut savoir perdre quelques heures de math car le bénéfice espéré peut-être plus important sur l'engagement global de l'élève* » (citations recueillies lors des focus groupes avec les enseignants). De fait, l'intégration d'un engagement de plus en plus marqué des enseignants les ont conduit à jouer le plus possible la cadre de la rupture tout en ayant conscience des tensions qu'ils risquent d'accentuer. L'externalisation qui consiste à venir à l'université pour réaliser des contenus a été également une condition pour entrer pleinement dans ce nouveau contrat, accentuer la créativité, accentuer le travail en équipe, mettre les élèves en réelle situation d'autonomie, travailler avec des technologies numériques professionnelles à l'université. En fait, toutes des attendus idéalisés ont été mis à l'épreuve par une volonté progressive des enseignants de marquer un engagement dans le projet sur la base d'une expérience éprouvée en première année, intensifiée et plus orientée en deuxième année. Tout se passe comme si les enseignants décidaient finalement d'accentuer une rupture, quelque qu'en soit le prix, en considérant que l'enjeu et les bénéfices d'une telle démarche sont supérieurs aux difficultés, contraintes, pertes, du point de vue du programme et des obligations institutionnelles : « *on a l'impression de lâcher prise et de ne plus faire son métier et inversement en lâchant prise on fait davantage notre métier après, c'est très curieux* »...

Pour exemple, en première année, ils focalisaient sur la qualité la fiabilité et la viabilité pédagogiques du programme ou projet réalisé comme s'il fallait faire la preuve de l'efficacité pédagogique du projet. En seconde année, c'est l'autonomie, l'engagement, la créativité, le travail en équipe qui priment, même si la qualité de réalisation avec une hauteur de vue pédagogique doit passer au second plan. Ils n'ont plus la vision de « *l'élève entonnoir où ils envoient la connaissance dedans en espérant avoir du feedback* ». C'est l'inverse. Ils proposent un espace déplacé de travail aux élèves qui se l'approprient. C'est à ce niveau que les enseignants interviennent le plus directement. C'est le rôle de « garant » qui prolonge le rôle de la « pieuvre », exprimé en première année et qui consiste à lâcher du lest, favoriser au

plus l'autonomie et l'engagement, évoluer dans une singularité (dimension importante de l'expérience) face aux contraintes et aux enjeux. L'enjeu n'est plus alors la maîtrise des techniques (autre évolution), c'est la capacité à situer la technique dans le projet. Autrement dit, les dispositifs numériques ne débordent pas le projet, ils sont un catalyseur des énergies, un cap à fixer pour appuyer l'engagement collectif à partir de l'engagement individuel, un support pour créer ensemble. Pour autant, entre acculturation, auto formation, entraide collective, curiosité et attention portée à l'intérêt pédagogique du numérique (plus que sur la question de maîtriser les outils), les enseignants réalisent que hors de l'appui des étudiants en DUT MMI, de l'équipe Télomédia, du laboratoire, les conditions de l'expérimentation ne sont pas reproductibles aisément. Ils constatent qu'à la fois sur le plan d'une validation des réalisations et des conditions d'acclimations du projet dans l'établissement, trop de freins sont présents, que les relais disponibles dans les établissements ne sont pas à la hauteur des enjeux. Finalement, en cédant sur la volonté d'une maîtrise, ils situent vraiment l'enjeu de l'adaptation du numérique et au numérique dans l'exploitation des résultats issus de la créativité collective, l'accompagnement de l'environnement du projet, la mobilité et la capacité à adapter en termes de pérennité la technologie à la créativité mobilisée ainsi que la visibilité et la valorisation de l'action conduite. C'est donc l'évolution de leurs représentations conduisant vers la réflexivité qui est illustrée sur ce glissement de la « pieuvre » vers le « garant ». La pieuvre c'était l'omniprésence d'un contrôle sur tous les fronts, validant le projet au niveau des références scolaires classiques. Le garant c'est l'action qui valide les conditions de réussite du projet (autonomie, créativité, participation, amélioration des situations vécues par les élèves) au service des objectifs du projet. Autrement dit, il se produit à la fois une césure et une interaction entre quotidienneté de l'action éducative conforme et la singularité d'une action éducative volontaire, quitte à rompre avec la norme éducative au sein du contexte scolaire. Les enseignants ne perdent pas le sens de leurs responsabilités au sein du contexte scolaire et des normes éducatives mais peuvent « lâcher prise » et prendre le risque de s'en éloigner pour garantir la réussite du projet en renforçant la singularité et donc l'écart entre l'orientation du projet et la norme et les contraintes du système éducatif en milieu scolaire.

Du côté des élèves c'est la fierté, la fascination pour la dimension professionnelle de la technique mais il est intéressant de constater, d'une part, que cette génération dite en appétence avec les technologies éprouve un malaise pour être en scène, se mettre en jeu devant les caméras. D'autre part, ce n'est pas l'engouement pour la technique en soi c'est l'engouement pour la dimension collective (et pas seulement le travail en équipe), la collaboration en équipe, la création collective, l'autonomie, qui ont été marquants. Ceci a suscité une envie des élèves d'entrer dans des métiers où cette dimension existe. En définitive, la technique n'a pas été véritablement un problème hors d'une période d'adaptation et de sidération. En fait, il est intéressant de remarquer que ce qui a été une révélation pour les élèves, c'est bien sûr (c'était une attente forte de la démarche) la capacité à évoluer dans un univers professionnel technologique qui a suscité chez eux un certain engouement. Pour autant, c'est surtout le fait de se sentir valorisé, d'être en situation de produire et de proposer et de pouvoir se situer dans une dynamique collective qui les ont vraiment stimulés : une élève dira avec une sagacité assez sidérante : « *c'est un quotidien encadré pédagogiquement* ».

## 4 L'EXPÉRIENCE SINGULIÈRE FACE À LA CONTRAINTE DU QUOTIDIEN SCOLAIRE

Autrement dit, les représentations situées du côté de l'expérience vont souligner l'engagement dans le projet avant tout. La place idéale de la technique est d'être un catalyseur, une focalisation des opportunités pour favoriser le travail collectif et la coopération et dans une expérience située, non pas dans la volonté de maîtrise, mais plutôt dans la mise en œuvre de la technique au bon endroit comme porteur la fois d'une simulation collective mais aussi d'une intensification de l'autonomie et de la créativité collective du projet (relais, accompagnement, pérennisation, transmission).

La novation numérique à ce niveau ne se situe pas dans la transformation des pratiques mais dans leur déplacement et leur reconfiguration. C'est de ce côté que l'expérience confrontée aux représentations peut continger à sa juste place l'apport de la technique numérique dans une démarche innovante. Cette place se situe du côté de l'opportunité d'innover, de rendre une technique de haut niveau accessible, de donner du sens à l'autonomie et la création collective. La technologie se fonde dans le projet et ne le déborde pas. Pour cela il a fallu que les enseignants privilégient les propositions des élèves qu'elle que soit la valeur ou la conformité à un idéal pédagogique de la proposition. La technique est malgré tout résistante du point de vue de l'exploitation mais facilitatrice du côté de la conception. Pour cela, il faut aussi que les enseignants prennent le risque de s'impliquer, de céder aussi sur la volonté de contrôle, de ne pas chercher la maîtrise technique et la volonté de tout embraser mais qu'ils situent leur rôle dans cette place de garant de la réussite de la démarche et non de la qualité pédagogique conforme de la réalisation : *« On tend vers un allègement d'une fonction interventionniste en proportion d'une autonomie croissante, par contre cela renforce le rôle de garant de la réussite du projet du fait de nouvelles procédures par exemple la gestion des autorisations et du suivi des sorties de l'établissement »*.

S'ils regrettent le manque d'accompagnement pour valoriser, diffuser les contenus multi média ce n'est pas au nom d'un manque de maîtrise c'est en déplorant un manque d'accompagnement de l'institution scolaire. Ceci dit, qu'il s'agisse des élèves qui savent globalement se situer et ont une intelligence de cette situation pédagogique et de ce qu'elle implique (il faudrait souligner le surcroît de motivation possible du fait d'élèves en provenance d'écoles considérées comme en difficulté) ou des enseignants, tous ont conscience que le projet fonctionne parce qu'il est, d'une certaine façon, protégé, singulier, en dedans et en dehors de l'école. C'est là dans ce déplacement, cette reconfiguration, externalisation aussi, que le projet remplit son rôle et que les technologies numériques favorisent et amplifient cette dynamique. D'une certaine façon, on peut dire que c'est à la fois dans l'exigence d'autonomie et de créativité partagée et collective, dans une prise de risque, dans un lâcher prise (contrôle et maîtrise) que les acteurs ont conscience de réaliser un forme de performance pédagogique. Ceci renvoie bien au caractère phénoménologique de l'expérience et les pistes qu'elle permettent d'explorer plus avant : l'acculturation numérique, l'acclimatation des techniques au projet, le dépassement du quotidien sans rompre pour autant avec la forme et l'organisation scolaires.

Bonfils, P., Collet, Durampart, M. (2018), « L'expérience vécue comme alternative à la question des usages numériques », in : *de l'UXD au LivvXD, design des expériences de vie*,

Leleu -Merveil, S., Schmitt, D., Useille, P. (sld), ISTE Editions, collection sciences, société et nouvelles technologies, pages 109-126.

Collet L., *Analyse de la performance dynamique des agences de communication : expérience utilisateur et formes multimédias interactives*, mémoire HDR soutenue le 20 novembre 2018, Université de Lyon.

Collet, L., Durampart, M., Pélissier, M. (2014). Focus sur les terrains de recherche CRDP, médiathèques, OBTIC, en région PACA , avec Bonfils, P., Duvernay, D., Gasté, D., Etudier les environnements immersifs en milieu industriel : le cas de la formation chez Eurocopter , *les cahiers de la SFSIC*, dossier consacré au XIXème congrès, *Penser les techniques*, pages 148-159.

Durampart, M. (2018). Quel devenir pour la forme scolaire face aux innovations liées aux dispositifs numériques ? colloque, université d'été Ludovia, Ax les Termes, aout 2018.

Pelissier, M., Durampart, M., rapports retour sur l'incubateur , DAN Région sud est – Université de Toulon, 2018, 2019.

Schaeffer Jean Marie (2015), *L'expérience esthétique*, Gallimard, NRF essais, pp. 34-36.

Dewey John (2010), *L'Art comme expérience*, Paris, Gallimard, coll. folio.