



HAL
open science

Microphénoménologie du vécu de l'énaction et éducation de l'esprit

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Microphénoménologie du vécu de l'énaction et éducation de l'esprit. *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 2024, 2024/1 (80), pp.131-147. hal-04645692

HAL Id: hal-04645692

<https://hal.science/hal-04645692>

Submitted on 13 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

MICROPHENOMENOLOGIE DU VECU DE L'ENACTION ET EDUCATION DE L'ESPRIT

Hervé Breton

Professeur des universités, EA7505-EES, Université de Tours, Institut universitaire de France (IUF), herve.breton@univ-tours.fr. Orcid : <https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

RESUME. L'énaction, en tant que vécu de codonation, peut être décrite selon une perspective microphénoménologique à partir de ses composantes temporelles, qualitatives et expérientielles. Une méthode d'exploration de ce vécu a été décrite par Varela sous le terme d'« attention-vigilance ». Elle consiste à éduquer l'esprit afin que celui-ci acquière une capacité d'attention aux dynamiques microprocessuelles générant par synthèse les processus de donation à partir desquels l'expérience, plutôt que de résulter de représentations, est présentationnelle. L'objet de cet article est de préciser la proposition varélienne de l'énaction en relation avec l'approche relevant de la microphénoménologie du vécu, pour en penser les liens avec la pratique de l'attention-vigilance, et pour en examiner les conséquences générées par cette approche dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

Mots clés : codonation, énaction, microphénoménologie, modes d'existence, vécu.

Microphenomenology of the lived experience of enaction and education of the mind

ABSTRACT. Enaction, as an experience of codonation, can be described from a microphenomenological perspective on the basis of its temporal, qualitative and experiential components. A method for exploring this experience has been described by Varela as "attention-vigilance". It consists in educating the mind so that it acquires a capacity for attention to the microprocessual dynamics that generate, by synthesis, the processes of donation from which experience, rather than being the result of representations, is presentational. The aim of this article will be to clarify the Varelian proposal of enaction in relation to the microphenomenological description approach of experience, to consider its links with the practice of vigilant attention, and to examine the consequences generated by this approach in the field of adult education.

Keywords: codonation, enaction, microphenomenology, modes of existence, lived experience.

INTRODUCTION

Le paradigme de l'énaction s'oppose aux théories de la représentation, différenciées par Varela (1996) selon deux courants : un courant faible, car purement sémantique, un courant fort, qui comporte des conséquences épistémologiques. Il ouvre une série de discussions scientifiques

33 inscrites dans un premier temps dans le domaine des sciences cognitives, des philosophies de
34 l'esprit, de la phénoménologie, mais également dans le domaine des sciences de l'éducation et
35 de la formation, et plus largement dans le domaine des sciences humaines et sociales. Pour les
36 sciences de l'éducation et de la formation, qui s'intéressent tout autant aux processus de
37 constitution des connaissances scientifiques qu'aux processus d'apprentissage à l'échelle des
38 individus, des sujets ou des communautés, les enjeux associés à l'examen de l'énaction en tant
39 qu'expérience vécue méritent un examen approfondi. C'est ce qui est proposé dans ce texte :
40 *étayer une réflexion sur les dimensions formatrices d'un travail en première personne visant la*
41 *description du vécu de l'énaction pour en penser les conséquences en termes de dynamiques*
42 *d'apprentissage, de dimensions transformatrices, de constitution de connaissances.*
43 Pour cela, un premier travail est réalisé dont l'enjeu est de différencier les approches de
44 l'énaction dite en première et troisième personne. C'est à partir de ces différenciations que les
45 fondements d'une pratique de description microphénoménologique est définie et explicitée,
46 celle-ci ayant alors pour visée de documenter, du point de vue du sujet faisant l'expérience, les
47 processus de donation du monde vécu. Ce travail de définition permettra ensuite de spécifier
48 les deux niveaux de l'enquête microphénoménologique : celui de l'observation de la vie de
49 l'esprit, celui des effets de cette approche de l'enquête sur la compréhension de la vie de l'esprit.

50 **APPROCHE EXPERIENTIELLE DE L'ENACTION : DU MICROGENETIQUE A** 51 **L'ANTESYNTHETIQUE**

52 La perspective esquissée par Varela dans son ouvrage de 2004 pour penser l'énaction est issue
53 d'une réflexion sur l'éthique qui privilégie une *approche située* : « La théorie de l'énaction
54 étudie la manière dont le sujet percevant guide ses actions dans des situations ponctuelles »
55 (Varela, 2004, p. 29-30), et *incarnée* : « L'idée essentielle est que les structures incarnées
56 (sensorimotrices) sont la substance de l'expérience, et que les structures empiriques "motivent"
57 la compréhension conceptuelle et la pensée rationnelle » (Varela, 2004, p. 34). Pour cela,
58 Varela mobilise une approche dite *en troisième personne* : appréhendable sur un plan théorique,
59 disponible pour une discussion au sein des sciences cognitives et des neurosciences. Une
60 approche en première personne (Depraz, 2014a) se heurte à des empêchements concrets qui
61 peuvent être caractérisés : en tant que vécu situé, l'expérience se donne au sujet sur un mode
62 naturalisé (relevant de l'évidence naturelle) et synthétique (qui comporte une texture unifiant
63 les aspects du vécu). Le monde étant éprouvé avant d'être (potentiellement) saisi sur un mode
64 réfléchi, les processus à partir desquels les contenus de l'expérience se donnent à la fois
65 concrètement et expérimentiellement restent inaperçus. Ce point est notamment développé par

66 Chalmers, qui différencie dans son ouvrage *L'esprit conscient* (2010) les problèmes faciles¹ de
67 la conscience du problème difficile (*hard problem*). Zahavi (2015) précise que le domaine du
68 « problème facile » concerne l'examen des opérations produites par l'esprit pour traiter de
69 l'information, s'ajuster dans un environnement, gérer des interactions... Ces activités sont loin
70 d'être simples. Zahavi fait cependant remarquer qu'elles entrent classiquement dans le champ
71 des études propres aux sciences cognitives. Le *problème difficile* est d'un autre ordre. Il
72 « consiste à expliquer pourquoi les états mentaux sont dotés de qualités expérientielles ou
73 phénoménales. Quel effet cela fait-il de « goûter du café », de « toucher un cube de glace », de
74 « regarder un coucher de soleil », etc. ? Pourquoi ces expériences ont-elles un effet
75 particulier ? » (Zahavi, 2015, p. 80). La problématique du problème difficile de la conscience
76 conduit à postuler l'existence d'un *fossé explicatif* situé entre une conception phénoménales de
77 l'esprit et une autre conception, d'ordre psychologique. L'existence de ce fossé concerne
78 également les théories de l'énaction, par le fait que le dépassement d'une réflexion sur le
79 concept suppose de disposer d'une méthode pour en penser l'appréhension située et
80 expérientielle.

81 Le problème rencontré, pour qui souhaite caractériser selon une approche concrète la
82 dynamique de l'énaction, réside dans le fait que l'expérience est éprouvée sur le mode de
83 l'immédiateté, en tant que déjà donnée. Revenir en amont de cette donation, c'est poursuivre
84 une voie antésynthétique, soit, selon l'expression de Billeter (2014), parvenir à se situer à
85 *proximité du début des phénomènes*. Ainsi, tout en s'inscrivant en dialogue avec les travaux
86 déjà parus sur l'examen de l'énaction en lien avec des contextes éducatifs (Dieudemard *et al.*,
87 2019 ; Ollagnier-Beldame, 2019), la présente étude cherche à poser des jalons afin de penser
88 l'énaction en relation avec les processus de donation de l'expérience, l'enjeu étant ainsi de
89 situer l'apport de la pratique de la description microphénoménologique. Il s'agit, selon cette
90 perspective, d'interroger l'énaction, en tant que vécu de l'émergence, à partir de ce que Bégout
91 (2000) nomme, en référence aux travaux d'Husserl, une genèse constituante au sein de la
92 passivité. Emprunter cette voie d'une étude non pas spéculative mais expérientielle suppose
93 une méthode, celle-ci devant permettre d'appréhender de manière microgénétique² (soit de

1. Zahavi (2015, p. 80), explicitant les travaux de Chalmers, indique : « Les problèmes faciles sont ceux qui concernent la question de savoir comment l'esprit réussit à traiter de l'information, à réagir aux stimuli provenant de l'environnement et à manifester des capacités telles que la discrimination, la catégorisation et l'introspection. (...) le problème difficile – aussi connu comme le problème de la conscience – consiste à expliquer pourquoi les états mentaux sont dotés de qualités expérientielles ou phénoménales. »

2. Voir ici, notamment, l'ouvrage de Bégout *La Généalogie de la logique* (2000), et plus spécialement la section « La constitution passive de l'expérience dans les *Analysen zur passiven Synthesis* » : « Le problème qui se pose à Husserl est ici plus simple et plus circonscrit : quels sont les événements passifs qui doivent servir de sources originaires à l'objectivation primaire ? (...) Au commencement *réductif* qui sépare au couteau savoir philosophique et non philosophique, attitude phénoménologique et attitude naturelle, fait place le commencement *génétique* qui se doit non pas de séparer deux

94 l'aval vers l'amont) le vécu de l'énaction. Cette forme d'enquête généalogique s'organise pour
95 cette étude à partir d'une approche descriptive, phénoménologique et microprocessuelle, dont
96 la visée est de chercher à saisir le vécu de l'aval vers l'amont, soit en partant des synthèses déjà
97 accomplies se donnant dans le présent vivant, pour en différencier les aspects et en examiner
98 les processus d'association et de fusion.

99 **FONDEMENT D'UNE APPROCHE DESCRIPTIVE DE L'ENACTION**

100 Cette visée adressée à l'activité de description ne va pas de soi. Afin de lui attribuer cette
101 capacité, un travail de définition est rendu nécessaire. Il peut s'amorcer en situant, comme le
102 fait Adam (2021), la description en tant que type de discours, en distinguant les types descriptif,
103 narratif, argumentatif, explicatif et dialogal. Ces différenciations, qui font sens en narratologie,
104 permettent de différencier ce que la description n'est pas, puis d'en spécifier les opérations
105 principales. En bref, la logique de la description ne vise pas à défendre une thèse, ni à
106 convaincre d'une thèse. Elle suppose, à l'inverse, comme le précise Depraz (2014a, p. 136) :

107 « Décrire, c'est mettre hors-jeu la formulation des causes des phénomènes en faveur du
108 compte rendu de ce qui est remarqué. D'où la préférence accordée au "comment" plutôt
109 qu'au "pourquoi" ou au "quoi", *i. e.* aux manières d'être, aux modalités de présence, aux
110 qualités du vécu et aux processus d'émergence des phénomènes. »

111 La description, pratique centrale de la phénoménologie, trouve dans la microphénoménologie
112 une méthode concrète permettant l'exploration du vécu, et notamment celui de l'énaction
113 (Petitmengin, 2006). Une précision reste cependant nécessaire avant d'avancer vers la
114 définition de la pratique microphénoménologique. Elle porte sur la différenciation produite par
115 Adam entre le type descriptif et le type narratif. Cela est congruent et logique avec les
116 définitions classiques provenant de la narratologie. La citation de Bremond (1966, p. 62) le
117 marque clairement : « Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements
118 humains dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas de succession, il n'y a pas de récit
119 mais, par exemple, description. » Selon cette définition, la narration procède par mise en sens
120 de la succession temporelle des faits vécus, soit, selon la formule de Ricœur (1983, p. 85), de
121 la transformation de l'épisodique en logique. En d'autres termes, le propre de la narration est
122 d'intégrer le temps vécu, de manière longitudinale, dans le récit. Concernant la description, du
123 point de vue narratologique, elle procède des opérations d'énumération, de fragmentation et
124 d'aspectualisation qui participent de la description d'objets tenus pour figés, sans vie
125 temporalisée ni évolution vitale. Cette perspective, resituée du point de vue phénoménologique,

commencements distincts, l'originaire et le développé, mais de les articuler au sein d'une même genèse constituante » (2000, p. 106).

126 est plus contestable, spécialement lorsque l'objet de la description est l'action ou le vécu d'un
127 sujet vivant, qui plus est humain.

128 Les travaux pionniers de Pierre Vermersch (2000), fondateur de la technique de l'entretien
129 d'explicitation, l'ont montré, à partir notamment des notions d'évocation, de fragmentation et
130 de granularité : la structure dynamique du vécu, quel que soit l'empan saisi au cours de la mise
131 en mots, est diachronique. Soit, si au cours de la narration, les marqueurs temporels sont
132 constitués par les faits vécus qui font événement du point de vue du sujet, pour ce qui concerne
133 la description, ce sont les séquences, ou unités d'action, qui résultent du travail d'explicitation.
134 En résumé, la validité de cette frontière tracée nettement en narratologie entre description et
135 narration apparaît fragile lorsque l'objet du travail de mise en mots porte sur l'expérience vécue.
136 Ce n'est pas l'objet de ce texte d'interroger de manière approfondie les seuils et passages
137 pouvant être identifiés entre narration et description du vécu³. L'enjeu est plutôt de spécifier la
138 capacité de l'activité de description à appréhender les processus de donation du vécu, selon la
139 perspective microgénétique précédemment évoquée, afin de caractériser les processus
140 d'émergence associés à l'énaction. Cette perspective, dessinée de manière théorique par Varela
141 (1996) sous le terme de neurophénoménologie, a été formalisée en tant que méthode concrète,
142 d'abord à partir d'ancrages de la psychologie piagétienne (Vermersch, 2000) puis
143 phénoménologique (Vermersch, 2012). C'est en relation avec ces travaux fondateurs que la
144 pratique de l'enquête microphénoménologique (Depraz, 2006 ; Ollagnier-Beldame, 2022) s'est
145 progressivement structurée.

146 Cette approche de la description porte sur le vécu concret éprouvé par le sujet, celui-ci se
147 constituant en tant que sol référentiel lors de la mise en mots. Ces différents procédés permettent
148 de réduire l'empan des vécus de référence saisis au cours de l'activité de description, d'influer
149 sur le processus de séquençage (fragmentation), de différencier les aspects d'une ou plusieurs
150 de ces séquences...

151 Ce jeudi, à 9 h 30, dans la salle 120, j'ai commencé à allumer les machines (séquence 1),
152 puis j'ai vérifié que la salle était prête (séquence 2). Ensuite, j'ai bu un café (séquence 3)...
153 [Premier niveau de description]

154 Exemple d'effets générés via les procédés de fragmentation :

155 Ce jeudi, à 9 h 30, dans la salle 120, j'ai commencé à allumer les machines (séquence 1).
156 Pour ce faire, j'ai vérifié leur raccordement au courant (sous-séquence 1), puis j'ai appuyé
157 sur le bouton de démarrage de la première machine située à ma gauche (sous-séquence 2),
158 ce qui m'a conduit à vérifier en écoutant le son de la machine au démarrage si tout était en

3. Des éléments plus étayés figurent dans le chapitre intitulé « Les régimes narratifs » de l'ouvrage *L'Enquête narrative* (Breton, 2022a).

159 ordre (sous-séquence 3). Puis j'ai vérifié que la salle était prête... [Deuxième niveau de
160 description, avec fragmentation et sous-séquençage]

161 Cette forme de description génère une intensification du détail dans la mise en mots. Cependant,
162 elle ne génère pas d'exploration du vécu d'ordre généalogique, microgénétique et
163 antésynthétique. Ainsi, pour décrire un vécu en amorçant une dynamique allant de l'amont vers
164 l'aval de la donation, soit de l'actualisé vers ses fondements, il convient de procéder par paliers
165 et niveaux, afin d'orienter la mise en mots. Le travail doit s'amorcer à partir du donné (le vécu
166 éprouvé en situation), pour en décrire les aspects, puis les processus d'association et de fusion
167 entre aspects, afin de caractériser la dynamique qui participent de cette donation. Cette idée,
168 difficile à concrétiser, peut être appréhendée à partir de l'extrait provenant des écrits
169 d'Anscombe, citée par Aucouturier (2012, p. 128) :

170 « Il existe une sorte particulière de multiplicité de niveaux de description des actes humains
171 dont je voudrais parler. Je mets de l'encre sur le papier sous la forme de lettres. J'écris
172 quelque chose. En fait, je suis en train de signer quelque chose de mon nom. Et de cette
173 façon je m'engage dans une pétition destinée au gouverneur de l'État – ou de la prison –
174 où j'habite. Je prends part à une campagne pour que les gens soient torturés lors des
175 interrogatoires. Ce faisant je tiens une promesse. J'évite des ennuis avec des conspirateurs
176 qui m'ont contrainte à faire cette promesse. »

177 Ce passage permet de caractériser ce que peut être une démarche d'ordre microgénétique en
178 lien avec une description du vécu de l'énaction. En effet, le texte ne comprend pas véritablement
179 de séquences régies par le principe de succession. Il décrit par découverture l'enchâssement
180 des niveaux de sens, chacun de ces niveaux caractérisant l'action en train de se dérouler, sans
181 pour autant référer aux mêmes niveaux d'enjeux, aux mêmes types de contenus, aux mêmes
182 visées intentionnelles. La matérialité de l'action pratique semble se dissoudre dans l'épaisseur
183 du volontaire et du social, cette épaisseur biographique venant envelopper, imprégner, voire
184 recouvrir le champ matériel et des pratiques associées à l'action concrète. Graduellement, la
185 matérialité de l'action concrète se trouve engoncée dans des couches de sens générées par le
186 mode vécu du sujet, le vécu se donnant alors avec son épaisseur biographique. Ce passage,
187 extrait d'un texte d'Anscombe, est cependant un texte rédigé en troisième personne. Par
188 contraste, un passage en première personne mobilise une expression au contact direct des
189 dimensions impressionnelles et sensibles. C'est ce qui est proposé ci-dessous :

190 « Je viens de manger deux raisins secs. Je me décide maintenant à décrire l'expérience
191 vécue. Et j'ai en tête que la recherche porte sur les procédés mis en œuvre pour la conduite
192 de la description de l'expérience vécue, ici, en l'occurrence, celle liée à l'"absorption" des
193 deux grains de raisin. Me questionnant sur les manières de procéder pour engager l'activité
194 de description, ce qui s'impose à moi, c'est d'abord la force du goût, et l'étonnement qu'il
195 provoque au moment de la percée de la membrane sous la mastication, percée qui

196 s'accompagne d'un processus de "remplissement" de la bouche par une intense saveur
197 sucrée/fruïtée, qui à vrai dire me ravit. »⁴

198 La caractéristique de ce deuxième texte est de porter au langage *via* la description, de manière
199 intriquée, des strates et dimensions sensibles, impressionnelles, cognitives et perceptives du
200 vécu associées à l'ingestion d'un grain de raisin. Celles-ci se donnent dans le cours de l'action,
201 sur le mode dynamique, intriqué, synthétique. Il ne s'agit donc plus de niveaux et de séquences,
202 mais d'intrication et de fusion entre les composantes du vécu au cours de la donation. La
203 description proposée peut être qualifiée de microphénoménologique. En procédant selon une
204 perspective à la fois microgénétique et microprocessuelle, cet extrait permet d'appréhender et
205 d'examiner comment les strates du vécu (Petitmengin, 2006) s'intègrent pour générer la
206 donation synthétique de l'expérience (Bégout, 2000) qui caractérise l'énaïction en tant que
207 dynamique de constitution du vécu.

208 **MICROPHENOMENOLOGIE DU VECU DE L'ENAICTION**

209 Dans leur ouvrage paru en 1993, Varela, Thompson et Rosch proposent la définition suivante :
210 « l'énaïction est le point de vue selon lequel "la cognition, loin d'être la représentation d'un
211 monde redonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit" à partir de l'histoire des
212 diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela *et al.*, 1993, p. 35). La notion
213 d'émergence, associée dans les travaux de Varela à celle d'autopoïèse (Varela, 1985 ; Maturana
214 et Varela, 1980), est fondée sur une dynamique de coproduction du monde s'amorçant à
215 l'échelle organique, cognitive et phénoménale. Selon une perspective microphénoménologique,
216 l'expérience de l'énaïction procède de trois dynamiques : microprocessuelle car la donation
217 s'opère par agrégation des données perceptives, cognitives et sensibles ; synthétique car ces
218 agrégats s'intègrent par paliers pour se donner sur le mode plein ; téléologique car le destin de
219 la dynamique est de générer une donation qui se manifeste sur le mode de l'évidence naturelle.
220 Ainsi, du point de vue du sujet qui vit l'expérience, soit selon une perspective en première
221 personne, le vécu se donne comme un tout, sans caractère émergentiste. C'est ce qui est
222 manifesté dans le passage proposé précédemment qui décrit un vécu situé, celui de l'ingestion
223 d'un grain de raisin. Ce mode plein du vécu apparaît de manière plus prononcée encore dans le
224 passage qui suit :

225 « Je me sens un peu submergé par le caractère très "multidimensionnel" de l'expérience
226 vécue : il y a l'activité mécanique des mâchoires, le caractère résolu de l'esprit au cours de

4. Cet extrait provient d'un texte descriptif en première personne rédigé par l'auteur à l'occasion d'un des séminaires de microphénoménologie organisés par Claire Petitmengin et Michel Bitbol, avec la participation de Natalie Depraz à l'ENS Paris, dans le cadre des archives Husserl, UMR 8547 : http://www.umr8547.ens.fr/IMG/pdf/seminaire_de_microphenomenologie_2016-2017.pdf

227 l'activité, la perception d'un premier jus sucré envahissant la bouche, la surprise lors de la
228 première rupture de la membrane du raisin. Je note que ce premier "goût" sucré m'incite à
229 poursuivre. Tous ces éléments de l'expérience me laissent perplexe pour la conduite de la
230 description de l'expérience vécue. Le travail de mise en mots me semble titanesque, à la
231 fois pour la description de chacun des facteurs, à la fois dans la recherche de l'explicitation
232 de leurs dimensions reliées et réciproques. »

233 Sans examen particulier, l'expérience se donne sur le mode plein, les contenus venant capter
234 l'attention du sujet qui les vit, et remplir le champ de conscience. Cependant, en procédant à
235 une approche microphénoménologique, cette expérience est vécue de manière temporalisée et
236 aspectuelle : temporalisée⁵ car des séquences successives adviennent : action de mastication,
237 disposition d'esprit, contact avec un liquide, diffusion du goût sucré... Aspectuelle, car pour
238 chacune de ces séquences une synthèse s'opère à partir de l'intégration de différentes
239 dimensions de l'expérience (vie sensible, sensations corporelles, raisonnement cognitif,
240 perception d'ambiance...), cette synthèse se donnant selon une force qui peut submerger ou
241 simplement remplir la conscience du sujet vivant l'expérience. Cette formalisation d'une
242 perspective dite en première personne permet de structurer des repères pour la description des
243 processus qui participent de la donation du vécu au cours de l'énaction. Cette description doit
244 s'opérer selon une perspective à la fois généalogique et aspectuelle :

245 – *généalogique*, car le travail de description s'amorce pour ce qui concerne l'exemple pro-
246 posé à partir d'une donation constituée, soit déjà agrégée en synthèse, pour avancer à re-
247 bours, soit de l'aval vers l'amont de la donation ;

248 – *aspectuelle*, car chacun des composants du vécu (contenu sensible, impressionnel, cogni-
249 tif...) peut faire l'objet d'un examen en soi : examen de la texture, de la température de
250 l'aliment, de l'effet vécu lors du contact avec cette texture... dans le cadre de l'exemple
251 proposé relatif à l'ingestion d'un grain de raisin. Ces composants, se donnant eux-mêmes
252 sur un mode synthétique, peuvent à leur tour faire l'objet d'un examen (en deuxième niveau),
253 leur mode de détachement leur conférant une validité circonstancielle et située.

254 Ce qui est désigné par description aspectuelle ne correspond donc pas exactement aux procédés
255 envisagés par les théories provenant de la narratologie précédemment évoquées. La visée
256 descriptive en microphénoménologie s'opère en effet sur des vécus remémorés rendus présents
257 par évocation⁶, en dissociation des dimensions composant le vécu. C'est notamment ce qui est
258 entrepris par Petitmengin (2010) dans son étude sur l'exploration des dimensions pré-réfléchies

5. Varela (1999, p. 113), dans son texte intitulé « *Present-time consciousness* », différencie trois niveaux d'analyse de la conscience du temps, ce qui lui permet de distinguer trois niveaux de temporalité. Il indique : « *A first level proper to temporal objects and events in the world. (...) The phenomenologist starts from this level, but reduction makes apparent the second level, that acts of consciousness that constitute objects-events.* »

6. Voir ici la définition proposée par Vermersch (2000, p. 176) : « Évocation : le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de manière quasi sensorielle. »

259 de l'expérience vécue d'un son. Le terme alors retenu est celui de *strates* pour différencier entre
260 son entendu, son perçu, son ressenti. Une démarche similaire est produite avec la description
261 de l'expérience du goût, dont des extraits ont été précédemment présentés (Breton, 2022b),
262 l'expérience gustative pouvant être décrite à partir de ces dimensions aspectuelles : perceptions
263 associées à la température de l'aliment, sa texture, chacun des goûts participant de l'émergence
264 de la saveur, effets vécus au contact de la saveur... Décrire l'expérience de l'énaction, dans
265 cette situation localisée qui consiste à ingérer un aliment, c'est décrire la pluralité des aspects
266 de ce vécu (perceptions, sensations, et actes de conscience) qui se donnent au sujet dans le
267 cours de l'expérience, sans perdre la dynamique processuelle qui, par association/fusion⁷,
268 génère la synthèse. L'exemple de l'expérience gustative est de ce point de vue fécond : la saveur
269 constitue précisément une synthèse des goûts, des textures et des températures... cette synthèse
270 n'étant pas régie par une arithmétique, mais par des processus d'association et de fusion qui
271 adviennent de plus de manière transmodale (Petitmengin, 2007).

272 Cette description procède d'un passage au langage qui conjugue deux dynamiques : par
273 l'évocation du vécu, l'accès aux formes de langage qui se sont données au moment de
274 l'éprouvé, celles-ci pouvant être associées au *linguaging* (Botineau, 2017 ; Auchlin, 2017),
275 selon l'expression forgée par Maturana (Maturana & Varela, 1994) ; lors de la description, par
276 une opération de mise en mots qui participe d'une nominalisation fragile, et qui préconstitue
277 une formalisation à orientation thématique. Ce passage au langage constitue selon Descombes⁸
278 un événement mental, en tant qu'il transforme le rapport entretenu à l'éprouvé, cette
279 transformation étant en soi un processus relevant de la formation de soi (Fabre, 1994).

280 La visée microphénoménologique porte autant sur l'exploration du vécu en tant que contenu
281 que sur la description des dynamiques qui participent de la donation de ce contenu : caractère
282 passif des processus d'association, dynamiques de sédimentation, d'accumulation et de fusion,
283 répétition des configurations... Pour le sujet qui s'engage vers ce travail d'exploration et de
284 description de la dynamique d'énaction, il s'opère potentiellement un travail de conscientisation
285 des dynamiques qui participent de la donation de l'expérience vécue dont les effets peuvent être
286 interrogés et pensés du point de vue des sciences de l'éducation et de la formation.

7. Bégout (2000, p. 122), dans la partie déjà citée : « La constitution passive de l'expérience dans les *Analysen zur passiven Synthesis* », indique : « C'est la raison pour laquelle l'association est, note Husserl à ce sujet, le principe universel de la "genèse passive" (1), car la "genèse passive" représente l'ensemble synthétique et dynamique des degrés et échelons les plus originaires de la constitution. » Référence est faite ici à l'ouvrage d'Husserl, E. (1995), *Méditations cartésiennes* (Trad. M. B. de Launay), Paris, Presses universitaires de France.

8. Descombes (2022, p. 41) : « L'événement intentionnel par excellence, comme on l'a vu en remontant aux origines de l'emploi du mot *intentio*, c'est l'imposition d'un nom à une chose. Exprimons cet acte en nous plaçant du côté de l'objet. Les choses *entrent* dans le langage. Il s'agit maintenant de concevoir cette entrée dans le langage comme un événement de l'histoire de la chose elle-même ; ou, si l'on préfère, de concevoir que l'histoire de la chose cesse d'être indépendante de l'histoire des signes à dater du jour où la chose devient un objet-de-discours. »

287 **ENQUETE MICROPHENOMENOLOGIQUE ET EVEIL ATTENTIONNEL**

288 La perspective retenue pour ce texte a donc été de penser l'expérience de l'énaction en tant que
289 structure cogénérative. Cette position antéprédicative de l'énaction lui confère une situation
290 particulière au regard du domaine du conscient et du réfléchi. Réfléchi à partir des théories de
291 la donation du vécu, l'énaction peut ainsi être explorée selon les deux visées précédemment
292 différenciées : à partir de ses aspects, soit les contenus qui sont générés par l'évolution du sujet
293 au contact de son milieu (1) ; à partir des processus qui participent de la synthèse de ces
294 différents aspects et qui se donnent à la conscience de manière intégrée (2). Selon une
295 perspective éducative, cette activité d'exploration s'accomplit dans une dynamique de
296 transformation par conscientisation de l'expérience (observation attentive des processus de
297 donation) et formalisation du vécu lors de la mise en mots.

298 La caractérisation du potentiel éducatif associé à la capacité d'observation et de description du
299 vécu suppose cependant de préciser la théorie de la conscience et de l'inconscient à partir de
300 laquelle cette perspective peut trouver une cohérence. La suite de cette étude doit donc à la fois
301 montrer ce que l'expérience de l'énaction a d'inconscient, tout en caractérisant les processus
302 qui participent d'un changement de condition de ces matériaux dits inconscients. Selon une
303 perspective phénoménologique, est inconscient « ce qui est là, mais non pour moi »⁹ (Bégout,
304 2000, p. 200). La notion même de conscientisation s'en trouve dès lors précisée car elle réfère
305 alors à un passage qui, du point de vue du sujet, se caractérise par l'émergence d'une présence
306 de contenus dont le statut passe de l'inaperçu à l'aperçu, du préréfléchi au réfléchi. Selon celle-
307 ci, un contenu psychique inconscient n'est pas interdit de conscience (ou refoulé, pour reprendre
308 un terme provenant de la psychanalyse), mais frappé de cécité attentionnelle : il est non
309 conscientisé, inaperçu par le sujet, soit non remarqué. Si un contenu psychique interdit de
310 conscience est frappé par le refoulement, cela suppose le déploiement d'une force pour le
311 contenir hors du champ du conscient. Pour ce qui concerne un contenu frappé de cécité
312 attentionnelle, il se déploie « sur le fond d'une vie intentionnelle largement passive,
313 inconsciente et incorporée, constituée d'expériences inaperçues (*seen but unnoticed*) et tenues
314 pour allant de soi (*taken for granted*) » (Perreau, 2010, p. 86). L'inconscient, selon cette
315 perspective phénoménologique, c'est ce qui reste empêché de saisie attentionnelle, par
316 habitude, distraction, ou captation.

317 La visée de la description microphénoménologique, selon cette perspective, procède d'un
318 élargissement et d'un approfondissement : élargissement, car des contenus expérientiels

9. Bégout (2000, p. 200) indique : « Dans cette perspective, l'inconscient représenterait la généralisation du concept d'horizontalité sous l'aspect d'une simple et pure absence d'affectivité. Serait inconscient ainsi le co-visé, l'implicite, l'envers de la conscience thétiq. »

319 pourtant éprouvés se trouvent maintenus hors du champ de conscience ; approfondissement car
320 les processus par lesquels ces contenus s'agrègent pour constituer la texture du vécu sont
321 remarqués et saisis de manière thétique, soit en tant qu'objets de pensée. Dans le cadre de
322 l'exemple mobilisé pour ce texte (la description de l'expérience du goût lors de l'ingestion d'un
323 grain de raisin), le goût lui-même est perçu en tant que contenu du vécu par le sujet qui
324 l'éprouve, l'effet de ravissement restant (dans le passage proposé) éprouvé sans être remarqué.
325 Conscientiser l'effet vécu, c'est, selon la perspective microphénoménologique précédemment
326 envisagée, le saisir en tant que contenu pour lui prêter attention, voire pour le décrire dans un
327 langage. Selon cet exemple, la dynamique de conscientisation consiste alors à s'apercevoir et à
328 mettre en mots, ce qui signifie concrètement pour le sujet *d'être en capacité de remarquer des*
329 *effets éprouvés pour les saisir et les nommer en tant que contenus vécus*. Ces passages, *de*
330 *l'expérientiel au perçu (1), du perçu au remarqué (2), et du remarqué au nommé (3)*, participent
331 d'un mouvement de transformation, par intégration de nouveaux objets de pensée.
332 Ces dynamiques d'élargissement et d'approfondissement du champ de conscience relèvent
333 d'une *microdynamique de l'éveil* (Husserl, 2009 ; Depraz, 2014b) : conversion du regard,
334 intensification du champ attentionnel, saisie thématique... Cette microdynamique, motrice de
335 l'enquête microphénoménologique, mobilise différents procédés ayant pour propriété de
336 déplacer les frontières du perçu lors du travail d'exploration du vécu. La première phase, celle
337 de la conversion du regard, s'amorce par une déprise des contenus qui occupent de manière
338 habituelle le champ de conscience, cette présence à la conscience se donnant sur le mode de
339 l'évidence naturelle (Schütz, 1943/1987, 2008). L'enjeu de cette déprise consiste à restaurer
340 une capacité : celle de pouvoir orienter ou réorienter la visée attentionnelle vers des dimensions
341 du vécu qui, bien qu'éprouvées, restent vécues sans être remarquées. Ainsi, deux niveaux
342 peuvent être différenciés pour caractériser les enjeux d'éducation et de formation associés à la
343 description microphénoménologique du vécu de l'énaction : l'apprentissage concret des actes
344 et gestes associés à l'observation et à la description du vécu (1) ; la caractérisation des effets de
345 compréhension résultant des processus de prise de conscience (2).

346 **Niveau 1 : apprendre à observer et décrire des vécus du corps et de la vie de l'esprit**

347 La perspective retenue pour penser l'énaction est donc de l'appréhender en tant qu'expérience
348 de l'émergence située, les contenus expérientiels associés à cette dynamique de donation ayant
349 comme propriétés d'être temporalisés et synthétiques. L'expérience se donnant alors peut être
350 éprouvée par le sujet qui la vit en tant qu'effets vécus (captation, distraction, envahissement,
351 remplissement...) ou en tant que contenus remarqués (un goût, un son, une parole, une
352 impression...). La clarification de ce qui différencie les contenus et les effets éprouvés au

353 contact de ces contenus apparaît décisive. Ce qui est ici interrogé relève de la frontière entre la
354 part de l'expérience perçue et conscientisée par le sujet et celle qui relève du vécu simplement
355 éprouvé. Cette frontière différencie deux dimensions du vécu : pour la première les contenus
356 sont représentés. Dans le second cas, ils sont présentationnels¹⁰.

357 Ce que permet la description microphénoménologique des processus d'émergence de la
358 donation, c'est la conscientisation de la vie de l'esprit à partir de ses dimensions incarnées et
359 de ses soubassements corporels et sensibles. Selon cette perspective, en forgeant une méthode
360 permettant l'observation attentive et vigilante des dimensions incarnées du vécu, en phase avec
361 les dimensions processuelles et motrices de l'action, la pratique microphénoménologique
362 participe d'un déplacement des frontières entre le perçu et l'inaperçu, le préréfléchi et le
363 réfléchi. Le développement de cette capacité attentive et descriptive participe d'une forme
364 d'éducation de l'esprit par le fait que son accomplissement est à situer à l'échelle de la
365 transformation des modes d'existence.

366 Il reste cependant à caractériser la pratique concrète de ce qui a été désigné comme une enquête
367 microphénoménologique en première personne. Cela conduit à spécifier les gestes participant
368 des processus de mersion ou de déprise (Breton, 2022b), de conversion du regard,
369 d'intensification de la visée attentionnelle, dont les effets génèrent des phénomènes de
370 défocalisation, d'élargissement du champ de la perception, de transformation des structures
371 d'interprétation, d'élucidation des dimensions configurées du sens. L'éducation de l'esprit peut,
372 selon cette perspective, être conçue comme l'apprentissage d'une pratique permettant
373 d'élucider les dynamiques qui participent de l'émergence cogénérative du moi et du monde.
374 Elle vise le développement de capacités de défocalisation du regard, d'éveil et d'élargissement
375 des horizons de perception, d'ouverture à de nouvelles formes de compréhension, de maintien
376 en amont des processus se donnant sur le mode de l'allant de soi et de l'évidence naturelle.
377 Cette approche de l'éducation¹¹ fait de l'éveil attentionnel et de la prise en conscience les
378 moteurs d'une dynamique de transformation et de formation de soi.

379 Cette restauration de la capacité de déprise suppose une méthode, formalisée par Varela *et al.*
380 (1993) sous le terme d'attention-vigilance. Elle vise précisément l'observation de l'esprit, en
381 tant que celle-ci est incarnée :

10. Sur cette distinction entre le domaine du représenté et du présentationnel, voir notamment Zahavi (2015, p. 91) : « Ce que l'on appelle le caractère qualitatif de l'expérience, le goût du citron, l'odeur du café, la froideur d'un cube de glace, ne sont pas du tout des qualités appartenant à des prétendus objets mentaux. Au lieu de dire que nous avons l'expérience de représentations, il serait préférable de dire que nos expériences sont présentationnelles et qu'elles présentent le monde comme ayant certaines caractéristiques. »

11. Cette proposition apparaît destinée à être associée aux courants de la pleine conscience. Sans nier cette possibilité, il n'en n'est pas fait état dans ce texte, l'angle privilégié étant celui de la description des processus de donation, en lien avec la perspective microphénoménologique. Cette perspective peut cependant être approfondie, notamment en référence aux recherches de Petitmengin (2017, 2021).

382 « Par incarnée, nous entendons une réflexion dans laquelle le corps et l'esprit sont réunis.
383 Cette formulation vise à transmettre l'idée que la réflexion non seulement porte sur
384 l'expérience, mais qu'elle est une forme d'expérience elle-même – et que la forme réflexive
385 de l'expérience peut être accomplie avec une attention-vigilance » (Varela *et al.*, 1993,
386 p. 58-59).

387 Selon cette perspective, l'éducation de l'esprit participe d'une compréhension expérientielle de
388 l'énaction, par le fait que sa pratique centrale vise précisément l'observation des dynamiques
389 résultant des effets éprouvés au contact des contenus du vécu : captation, retentissement, prise
390 de sens, perceptions corporelles, perceptions ambiantes... Soit la transformation de la
391 dynamique de l'énaction, en tant que redistribution des modes de donation, suppose la pratique
392 assidue de l'observation de la relation corps/esprit, cet apprentissage de l'observation devenant
393 une ressource pour l'entrée dans un travail de description en première personne.

394 « Laissez-moi vous expliquer ce que j'entends par le terme *embodied*, en mettant en
395 exergue deux points principaux : (a) que la cognition dépend de la sorte d'expérience qui
396 vient du fait d'avoir un corps avec différentes facultés sensorimotrices ; (b) que ces
397 capacités sensorimotrices individuelles sont elles-mêmes incluses dans des contextes
398 biologiques et culturels plus larges »¹² (Varela, 1995, p. 15).

399 Ces procédés (microdynamique de l'éveil, conversion du regard, maintien de la visée
400 attentionnelle...) demandent à être exercés pour qu'une capacité se développe et qu'une
401 maîtrise s'acquière. La pratique croisant attention-vigilance et description
402 microphénoménologique se révèle en effet exigeante. Elle suppose de devenir conscient des
403 dispositions de l'esprit à la distraction, à la dispersion, à ce qui agit en amont du volontaire :

404 « C'est un fait de simple expérience que notre corps et notre esprit peuvent être dissociés,
405 que l'esprit peut vagabonder, que nous pouvons être inconscients du lieu où nous sommes
406 et de ce que notre corps et notre esprit sont en train de faire » (Varela *et al.*, 1993, p. 60).

407 Il s'agit dès lors non pas d'intervenir, d'ajouter ou de réfréner, mais de contenir, afin
408 d'apercevoir les processus qui composent, configurent et régissent la vie de l'esprit ainsi que
409 les modes d'existence qui en résultent. Observer et décrire acquièrent ici leur potentiel éducatif
410 et transformateur, par le fait que ces procédés peuvent influencer et transformer les dispositions
411 qui imprègnent le volontaire et qui fondent le logique.

412 **Niveau 2 : éducation de l'esprit, prise de conscience et effet de compréhension**

413 Il revient à Vermersch (2000) d'avoir établi le lien entre description du vécu et prise de
414 conscience, d'abord en référence aux travaux de Jean Piaget (1974b), en s'appuyant sur les
415 distinctions faites entre *réussir et comprendre* (Piaget, 1974a), puis sur les travaux portant sur

12. Ce passage a été traduit par l'auteur de ce chapitre, à partir du texte original en anglais.

416 les formes d'abstraction, et notamment sur les différenciations produites entre *l'abstraction*
417 *empirique* et *l'abstraction réfléchissante*¹³ (Piaget, 1977). C'est en effet à partir de l'examen
418 des formes de réfléchissement et d'abstraction établies par Piaget que Vermersch (Vermersch,
419 2000, p. 69) formalise ce qu'il va nommer une « modélisation des étapes du passage du
420 préréfléchi selon Piaget ». Selon cette modélisation, les traces du vécu sédimentées, éprouvées
421 sur le mode présentationnel, dans le cours de l'expérience immédiate, sont graduellement
422 aperçues *via* un travail réflexif, puis représentées avant d'être thématisées, du fait des
423 significations générées par le langage. En d'autres termes, par le travail de mise en mots qui
424 participe du passage de l'expérience au langage au cours du travail d'exploration du vécu, une
425 dynamique de conscientisation s'opère, celle-ci étant factrice d'apprentissages et de
426 transformations. Cette approche sera profondément remaniée par Vermersch lui-même, dans
427 son ouvrage paru en 2012 intitulé *Explicitation et phénoménologie*. Même si le terme n'y
428 apparaît pas, il est possible d'y voir dans plusieurs chapitres les fondements de l'approche
429 microphénoménologique¹⁴. Le type d'enquête qui en résulte va alors porter sur les formes
430 d'inconscience et le domaine du préréfléchi, à partir des couches de vécus, des vécus du corps,
431 des formes de cécité attentionnelle¹⁵.

432 Cependant, si la prise de conscience constitue l'un des processus majeurs permettant de
433 caractériser les dimensions formatrices d'une approche croisant microphénoménologie et
434 attention-vigilance, il est possible de différencier différents niveaux et types d'effets.

435 *Effets éducatifs en relation avec la donation de l'expérience*

436 La donation de l'expérience, considérée dans ce texte comme le mouvement qui participe de
437 l'énaction, s'origine dans la vie sensible et, par association et synthèse, génère l'effet de réel
438 qui occupe la conscience. Examinée du point de vue de la connaissance et des dynamiques
439 éducatives, la capacité de régulation des dynamiques d'association, de fusion et de synthèse, à
440 partir desquelles les données de la perception s'agrègent dans le présent vivant, comporte un
441 potentiel de transformation singulier. L'éducation dont il est ici question s'intéresse au rapport
442 entre le sujet et son milieu, à partir d'une appréhension phénoménologique du corps (Merleau-

13. Piaget (1977, p. 5-6) différencie *l'abstraction empirique* de *l'abstraction réfléchissante*, puis au sein de l'abstraction réfléchissante, différents types de réfléchissement : « En premier lieu elle [l'abstraction réfléchissante] transpose sur un plan supérieur ce qu'elle emprunte au palier précédent (par exemple en conceptualisant une action) et nous désignerons ce transfert ou cette projection sous le terme de "réfléchissement". En second lieu, elle doit alors nécessairement reconstruire sur le nouveau plan B ce qui est tiré de celui de départ A, ou mettre en relation les éléments extraits de A avec ceux déjà situés en B : cette réorganisation obligée par le réfléchissement sera dite "réflexion". »

14. Voir notamment les quatre chapitres rassemblés dans le livre II, intitulé : « Éléments de psychologie depuis la phénoménologie de Husserl ».

15. Voir ici les écrits de Vermersch dans la revue *Explicititer* : « Husserl et l'attention » (1998, 24, 7-24) ; « Phénoménologie de l'attention selon Husserl » (1999, 29, 1-20) ; « Vécus et couches de vécus » (2006, 66, 32-47).

443 Ponty, 2009), de la perception (Bégout, 2020) et de la logique (Bégout, 2000). L'enjeu éducatif
444 consiste, du point de vue du sujet, à développer un pouvoir de formation situé en tant que
445 capacité à réguler ses modes d'implication et d'inscription dans les situations concrètes de
446 l'existence, et plus largement dans les manières d'habiter le monde. En conscientisant les effets
447 vécus au contact des contenus de l'expérience éprouvée, le sujet acquiert un pouvoir : celui de
448 transformer les rapports qu'il entretient avec certains des domaines de l'expérience qu'il
449 éprouve, cette transformation pouvant s'accomplir par déprise de rapports devenus réflexes
450 (aversion, évitement, routinisation) ou, à l'inverse, par intégration de nouvelles possibilités
451 (élargissement, complexification, déprise).

452 *Effets éducatifs en relation avec les synthèses résultant de la donation du vécu*

453 Les apprentissages associés à la régulation de la donation du vécu comportent en tant qu'enjeux
454 éducatifs la capacité à produire de la nuance et de la variation, pas seulement au regard des
455 contenus de l'expérience éprouvée, mais de la dynamique de donation elle-même. Cette
456 dimension relève du développement d'une capacité de régulation de cette dynamique, à partir
457 notamment de l'examen des forces qui concourent à son émergence : vitesse de l'émergence,
458 intensité des processus d'association, rythme de fusion des agrégats (sensibles, perceptifs et
459 logiques) entre eux... Les capacités visées ici relèvent du ralentissement, de l'aspectualisation
460 du vécu, et de l'élucidation selon une perspective granulaire et microprocessuelle de la
461 dynamique d'énaction dans le présent vivant.

462 *Effets éducatifs à l'échelle des modes d'existence*

463 L'attention portée aux modes de donation de l'expérience permettant d'examiner selon une
464 perspective microgénétique les contenus du vécu comporte en potentiel des effets d'élucidation
465 et de compréhension. Ces effets d'élucidation ont pour conséquences de transformer le relief
466 de l'expérience éprouvée, d'élargir le domaine des saisies perceptives, de redistribuer le fonds
467 tonal du vécu participant de l'ambiance de la vie quotidienne. Les effets de compréhension
468 portent spécifiquement sur la vie de l'esprit elle-même, sur les structures qui concourent à
469 générer les ambiances, les synthèses de sens, les configurations situationnelles, les régimes
470 d'anticipation... En d'autres termes, si l'élucidation porte sur les dynamiques associatives qui
471 participent de la constitution des contenus du vécu dans le présent vivant, les compréhensions
472 transforment les configurations qui fondent les modes d'existence : sol de la vie sensible,
473 structures d'anticipation, réfléchissement des codépendances entre contenus et effets...
474 Transformer un mode d'existence, c'est modifier la dynamique de donation, en tant que force
475 et en tant que contenu véhiculé. Deux plans peuvent être différenciés pour caractériser ces
476 modes d'existence et leur transformation : le plan expérientiel, soit la qualité tonale de la

477 donation, en tant que celle-ci se donne sur un mode corporel, incarné et sensible ; la dimension
478 cognitive, qui porte sur les synthèses de sens qui émergent, de la vie sensible au logique.

479 **SYNTHESE ET PERSPECTIVE**

480 Ce texte propose de penser les capacités, savoirs et effets générés par l'exploration
481 microphénoménologique de l'expérience de l'énaction. Sa résonance avec les travaux
482 provenant des sciences de l'éducation et de la formation fait écho à plusieurs des propositions
483 avancées par Varela dans son ouvrage intitulé en français *Quel savoir pour l'éthique*. Celui-ci
484 occupe une place à part dans son œuvre. Publié en 1996, et rédigé à l'occasion de conférences
485 données à l'université de Bologne, en Italie, l'ouvrage interroge du point de vue des sciences
486 de la cognition la notion de savoir, en relation avec les structures incarnées de la perception et
487 les dimensions substantielles de l'expérience qui en résulte (Depraz *et al.*, 2002 ; Varela, 2004).
488 Les questions qui y sont ouvertes intéressent de manière directe les sciences de l'éducation et
489 de la formation : apprentissages situés, notion de situation, savoirs expérientiels... Les
490 dimensions éthiques ouvertes par Varela résonnent de manière contemporaine avec les
491 recherches provenant des courants de l'analyse du travail, de la formation et de l'apprentissage
492 expérientiel : « L'intelligence doit guider nos actions, mais de telle sorte qu'elle corresponde à
493 la structure des situations ; elle échappe ainsi à la codification en règles et en procédures »
494 (Varela, 2004, p. 55).

495 La perspective proposée ici est inscrite dans une perspective phénoménologique. Cependant,
496 des espaces de discussion et de dialogue sont ouverts pour situer cette approche dans les théories
497 et courants de la formation expérientielle (Pineau, 1991), de l'apprentissage expérientiel
498 (Courtois, 1989 ; Balleux, 2000), de l'analyse de l'activité (Mouchet, 2016). Par certains
499 aspects, cette voie a été empruntée en sciences de l'éducation à partir des philosophies de
500 l'expérience en relation avec les écrits de John Dewey, à partir des processus d'étonnement
501 advenant dans le cours de l'action (Thievenaz, 2019a), et d'attention au détail dans les
502 situations concrètes (Thievenaz, 2016, 2019b). De même, la perspective
503 microphénoménologique apparaît congruente pour appréhender de manière concrète les
504 temporalités des dynamiques de formation, que celles-ci soient pensées à l'échelle du cours de
505 la vie (Pineau & Legrand, 2019) ou à l'échelle des microrhythmes du quotidien (Alhadef-Jones,
506 2017, 2020).

507 Sur le plan de la recherche en sciences humaines et sociales, cela relève d'une pratique
508 méthodique et réglée (Petitmengin *et al.*, 2015) visant le désengoncement des dimensions
509 inconscientes et déjà configurées de la donation. Ainsi, la logique de l'enquête
510 microphénoménologique suppose avant tout un travail d'enquête conduit par les personnes

511 vivant les phénomènes éprouvés. En d'autres termes, générer des connaissances *via*
512 l'exploration du vécu ne peut être pensé indépendamment d'une démarche conduite par les
513 personnes mobilisées dans la recherche qui entrent en enquête sur leur expérience.

514 **RÉFÉRENCES**

- 515 Adam, J-M. (2021). *Les textes : types et prototypes*. Paris, Armand Colin.
- 516 Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal*
517 *complexity of self and society*. London, Routledge.
- 518 Alhadeff-Jones, M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoires de vie en
519 formation. *Éducation permanente*, 222/1, 43-52.
- 520 Auchlin, A. (2017). Prosodie, expérienciation, éaction. In D. Bottineau & M. Grégoire (eds),
521 « Langage et éaction : corporéité, environnements, expériences, apprentissages ». *Intellectica*, 68 (2),
522 99-122. <http://doi.org/10.3406/intel.2017.1860>
- 523 Aucouturier, V. (2012). *Elizabeth Anscombe. L'esprit en pratique*. Paris, CNRS Éditions.
- 524 Balleux, R. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-
525 cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (2), 263-285.
- 526 Bégout, B. (2000). *La généalogie de la logique : Husserl, l'antéprédicatif et le catégorial*. Paris, Vrin.
- 527 Bégout, B. (2020). *L'ambiance*. Paris, Seuil.
- 528 Billeter, J.-F. (2014). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris, Allia.
- 529 Botineau, D. (2017). Du *linguaging* au sens linguistique. In D. Bottineau & M. Grégoire (eds),
530 « Langage et éaction : corporéité, environnements, expériences, apprentissages ». *Intellectica*, 68 (2),
531 19-67. <http://doi.org/10.3406/intel.2017.1858>
- 532 Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, 60-76.
- 533 Breton, H. (2022a). *L'enquête narrative*. Paris, Armand Colin.
- 534 Breton, H. (2022b). Se former par la description de l'expérience sensible : l'agentivité entre mersion et
535 visée. In A. Mouchet & M. Boutrais (coord.), « Les effets transformatifs de l'explicitation : faire et se
536 faire ». *Transformation*, 24, 47-58.
- 537 Chalmers, D. (2010). *L'esprit conscient*. Paris, Les Éditions d'Ithaque.
- 538 Courtois, B. (dir.). (1989). Apprendre par l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101.
- 539 Depraz, N. (2006). Le paradigme éactif à l'épreuve de sa pragmatique expérientielle en première
540 personne. In C. Brassac (ed.), « Internalisme/Externalisme ». *Intellectica*, 43 (1), 59-66.
541 <http://doi.org/10.3406/intel.2006.1329>
- 542 Depraz, N. (2014a). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne ? Premier pas vers une
543 lecture et une écriture expérientielle (LEE). In N. Depraz (ed.), *Première, deuxième, troisième personne*
544 (p. 118-147). Bucarest, Zeta Books.
- 545 Depraz, N. (2014b). *Attention et vigilance*. Paris, Presses universitaires de France.
- 546 Depraz, N., Vermersch, P., & Varela, F. (2002). *On becoming aware*. Amsterdam, John Benjamins
547 Publishing Company.
- 548 Descombes, D. (2022). *Les institutions du sens*. Paris, Éditions de minuit.

- 549 Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M., & Perrin, N. (2019). Lived experience as a unit of
550 analysis for the study of learning. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 31 (B), 100345.
- 551 Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, Presses universitaires de France.
- 552 Husserl, E. (2009). *Phénoménologie de l'attention* (trad. N. Depraz). Paris, Vrin.
- 553 Maturana, H. R., & Varela, F. (1980). *Autopoïesis and cognition. The realization of the living*.
554 Dordrecht, Reidel Publishing Company.
- 555 Maturana, H. R., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris, Addison-Wesley France.
- 556 Merleau-Ponty, M. (2009). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- 557 Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action.
558 *Savoirs*, 40, 9-70.
- 559 Ollagnier-Beldame, M. (2019). Expérience corporelle, cognition et émergence de sens. *Intellectica*, 71
560 (2), 21-38.
- 561 Ollagnier-Beldame, M. (2022). What knowledge owes to experience : complexity and first-person
562 epistemology. In K. Lund, P. Basso Fossali, A. Mazur & M. Ollagnier-Beldame (eds), *Language is a*
563 *complex adaptive system : explorations and evidence* (p. 23-33). Berlin, Language Science Press,
564 <http://doi.org/10.5281/zenodo.6620109>
- 565 Perreau, L. (2010). Attention et pertinence chez Alfred Schütz. *Alter*, 18, 79-92.
- 566 Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43 (1), 85-92.
- 567 Petitmengin, C. (2007). Towards the source of thoughts. The gestural and transmodal dimension of lived
568 experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14 (3), 54-82.
- 569 Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, 18, 165-182.
- 570 Petitmengin, C. (2021). On the veiling and unveiling of experience : a comparison between the micro-
571 phenomenological method and the practice of meditation. *Journal of Phenomenological Psychology*,
572 52, 36-77.
- 573 Petitmengin, C., Bitbol, M., & Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue.
574 *Intellectica*, 64 (2), 53-76.
- 575 Petitmengin, C., Van Beek, M., Bitbol, M., Nissou, J.-M., & Roepstorff, A. (2017). What is it like to
576 meditate ? Methods and issues for a micro-phenomenological description of meditative experience.
577 *Journal of Consciousness Studies*, 24 (5-6), 170-198.
- 578 Piaget, J. (1974a). *Réussir et comprendre*. Paris, Presses universitaires de France.
- 579 Piaget, J. (1974b). *La prise de conscience*. Paris, Presses universitaires de France.
- 580 Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris, Presses universitaires de France.
- 581 Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In G. Pineau &
582 B. Courtois (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris, La Documentation française.
- 583 Pineau, G., & Legrand, J.-L. (1992/2019). *Les histoires de vie*. Paris, Presses universitaires de France.
- 584 Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. I. L'intrigue et le Récit historique*. Paris, Seuil.
- 585 Schütz, A. (1943/1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Klincksieck.
- 586 Schütz, A. (2008). *Essai sur le monde ordinaire*. Paris, Allia.
- 587 Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le Télémaque*, 49, 17-29.
- 588 Thievenaz, J. (2019a). *Enquêter et apprendre au travail*. Dijon, Éditions Raison et Passions.

- 589 Thievenaz, J. (2019b). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes.
590 *Éducation permanente*, 220-221, 233-244.
- 591 Varela, F. J. (1985). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, Seuil.
- 592 Varela, F. J. (1995). "The Re-Enchantment of the Concrete: Some Biological Ingredients for a Psycho-
593 Social Turn in the Anthropology of Individual and Collective Cognition." In: P. Heelas, S. Lash, & P.
594 Morris (Eds.), "Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity." Oxford: Blackwell.
- 595 Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology : a methodological remedy for the « hard problem ». *Journal*
596 *of Consciousness Studies*, 3, 330-349.
- 597 Varela, F. J. (1999). Present-time consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3), 111-140.
- 598 Varela, F. J. (2004). *Quel savoir pour quelle éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris, La
599 Découverte.
- 600 Varela, F. J., & Shear, J. (1999). *The view from within. First-person approaches to the study of*
601 *consciousness*. Exeter, Imprint Academic.
- 602 Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences*
603 *cognitives et expérience humaine*. Paris, Seuil.
- 604 Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- 605 Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris, ESF.
- 606 Zahavi, D. (2015). Intentionnalité et phénoménalité : un regard phénoménologique sur le « problème
607 difficile ». *Philosophie*, 124, 80-104.