



HAL
open science

Éducation de l'esprit et attention-vigilance chez Varela

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Éducation de l'esprit et attention-vigilance chez Varela. Francisco Varela: Une pensée actuelle, Hermann, 2024, Les colloques de Cerisy, 9791037039545. hal-04770423

HAL Id: hal-04770423

<https://hal.science/hal-04770423v1>

Submitted on 19 Dec 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

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

3

4 **Éducation de l'esprit et attention-vigilance chez Varela**

5 Malgré la connaissance largement diffusée des ouvrages et concepts forgés par Francisco
6 J. Varela dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, il est possible de s'étonner
7 du fait que ses écrits n'aient pas été saisis en tant qu'ils proposent une perspective inédite pour
8 penser les dynamiques et processus éducatifs. En effet, si les concepts d'autopoïèse et d'énaction
9 sont au cœur de recherches s'intéressant à l'analyse de l'activité (Poizat *et al.*, 2022) et à la conception
10 des environnements apprenants (Durand, 2009), la perspective varelienne n'est pas associée à une
11 théorie de l'éducation, de l'apprentissage et de la formation.

12 Il est pourtant possible d'identifier chez Varela une voie singulière pour penser les processus
13 d'apprentissage, ceux-ci pouvant être intégrés dans une théorie : celle d'une éducation de l'esprit.
14 Pour la définir, il est proposé dans ce chapitre de caractériser la méthode de l'attention-vigilance
15 dans les travaux de Varela, pour en situer le rôle sur la vie de l'esprit. Pour cela, une étude est
16 proposée au début de ce texte sur les différents courants théoriques qui s'attachent à définir la
17 réflexivité dans le domaine des sciences de l'éducation. L'enjeu de cette première étude est de
18 spécifier, par contraste et comparaison avec ces théories, la méthode de l'attention-vigilance telle
19 qu'elle est présentée dans l'ouvrage intitulé *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience*
20 *humaine* (Varela *et al.*, 1993), puis dans l'ouvrage coécrit avec Natalie Depraz et Pierre Vermersch,
21 paru en 2003 et intitulé *On Becoming Aware: a Pragmatic on Experiencing*. C'est en effet à partir des
22 fondamentaux de l'approche varelienne de l'attention-vigilance que le paradigme de l'éducation de
23 l'esprit sera structuré, dans la troisième et dernière section de ce chapitre.

24 **1. Théories et enjeux de la réflexivité en sciences de l'éducation et de la formation**

25 Fondamentalement, les écrits sur la réflexivité dans le domaine des sciences de l'éducation et
26 de la formation sont à situer en relation avec les théories de l'expérience formatrice, de
27 l'apprentissage et de la formation expérientielle (Dewey, 2012 [1925] ; Fabre, 1994 ; Balleux, 2000 ;
28 Pineau, 1991). Des travaux plus contemporains ont ensuite interrogé ces processus de formation
29 par l'expérience, et par l'action, dans les contextes du travail (Barbier et Thievenaz, 2013 ; Mayen
30 et Mayeux, 2003), puis dans le champ de la formation des praticiens (Altet *et al.*, 2009 ; Tardif *et al.*,
31 2012 ; Charlier *et al.*, 2020).

32 **1.1 La réflexivité : dans le cours ou sur l'action**

33 Dans ce domaine d'étude, l'ouvrage publié par Donald Schön en 1984 fait date. Intitulé en
34 langue anglaise *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, il est très largement diffusé
35 dans le domaine de l'éducation des adultes, dans la littérature anglophone puis francophone. Schön
36 publiera ensuite un deuxième ouvrage, en 1991, intitulé *The Reflective Turn: Case Studies in and on*
37 *Educational Practice* », contribuant ainsi à essaimer la notion de réflexivité dans les programmes, les
38 textes, les discours relevant de l'éducation des adultes, notamment. Comme le note Mezzena (2018,
39 p. 51), « le projet de Schön est de défendre une "épistémologie de la pratique professionnelle,

40 fondée sur un examen attentif du comportement réel” » (Schön, 1993, p. 18). Cet examen attentif
41 du comportement s’opère chez Schön selon deux plans distincts : la réflexion sur l’action (1) ; la
42 réflexion en cours d’action (2).

43 La réflexion sur l’action est décrite par Schön (1993, p. 89) de la manière suivante :

44 Chez un praticien, la réflexion peut servir de correction à l’excès de savoir. En y repensant, il fera la
45 critique de ce qu’il a compris implicitement grâce aux expériences répétitives qu’il a eu l’occasion de
46 rencontrer pendant qu’il exerçait. Il donnera un nouveau sens aux situations d’incertitude ou de
47 singularité qu’il peut se permettre d’expérimenter.

48 Quant à la réflexion en action, Schön (1993, p. 92) la définit notamment dans ce passage :

49 Mais ils peuvent aussi réfléchir à ce qu’ils font pendant qu’ils sont en pleine action. Alors, ils
50 réfléchissent sur l’action, mais le sens de ce terme doit maintenant être considéré selon la complexité du
51 savoir-en-pratique.

52 Cette seconde forme de réflexivité est caractérisée en référence à une notion qui est celle du
53 *savoir-en-pratique*. Celle-ci est ensuite définie, à partir de ce que Schön désigne comme les savoirs
54 cachés, en prenant comme référence notamment la théorie des savoirs tacites de Polanyi (1964)
55 pour définir ce qui se donne au professionnel en situation, dans le cours de l’action, selon un
56 processus qui pourrait apparaître proche de la théorie des *4E cognition* (Newen *et al.*, 2018) :
57 *Emergence, Enaction, Embedded, Embodied*. L’objet du travail réflexif reste cependant relativement peu
58 défini chez Schön, celui-ci mobilisant la notion de savoirs cachés sans préciser de manière robuste
59 ses ancrages. Il semble en effet désigner des processus relevant de la prise de conscience, voire des
60 savoirs incorporés, sans toutefois l’établir de manière approfondie.

61 1.2 Réflexivité et prise de conscience : du réfléchissement à la thématisation

62 Dans la section précédente, l’activité réflexive a été examinée à partir d’une perspective
63 temporelle, la dynamique réflexive portant sur le contenu du vécu associé à l’action à partir des
64 deux modalités : contemporaine et rétrospective. Durant cette section, la réflexivité est interrogée
65 à partir du rapport au contenu du vécu éprouvé par le sujet qui vit l’expérience. Cela est réalisé à
66 partir de la théorie de la prise de conscience chez Piaget (1974*a* et *b*), théorie décisive pour la
67 méthodologie de l’entretien d’explicitation fondée par Pierre Vermersch (2000 [1994]), avec qui
68 Varela publiera un ouvrage, ainsi qu’avec Natalie Depraz, intitulé *On Becoming Aware : a Pragmatics*
69 *of Experiencing* » (Depraz *et al.*, 2003). La caractérisation de cette théorie conduit Piaget, pour
70 spécifier le contenu à partir duquel s’opère le travail réflexif, à définir le conscient non pas par
71 opposition à l’inconscient, mais au non-conscient : « (...) la théorie de la prise de conscience de
72 Piaget est en même temps une théorie du non-conscient cognitif normal » (Vermersch, 2000 [1994],
73 p. 76). Cette conception conduit à redéfinir le statut des contenus du vécu non conscient en tant
74 qu’ils ne sont pas interdits (par résistance ou déni), mais frappés de cécité attentionnelle. Cette
75 théorie piagétienne s’organise en relation avec deux processus distincts : *l’abstraction empirique* et
76 *l’abstraction réfléchissante*.

77 Nous nommerons « abstraction empirique » celle qui porte sur les objets physiques ou sur les aspects
78 matériels de l’action propre, tels que des mouvements, poussées, etc. (...). Elle vise donc un contenu
79 dont ils se bornent à l’encadrer de formes pour pouvoir le saisir (Piaget, 1977, p. 6).

80 Selon la perspective piagétienne, le travail réflexif porte sur le contenu du vécu associé à
81 l’action, ce contenu étant caractérisé par l’activité du sujet qui est composée de gestes, de

82 mouvements, d'inférences... La réflexivité comporte ensuite deux niveaux chez Piaget :
83 l'abstraction empirique, qui est définie dans la citation précédente à partir de la saisie réflexive de
84 ce que Piaget nomme les « aspects matériels » de l'action, soit les mouvements physiques et les
85 effets générés sur le milieu ; l'abstraction réfléchissante, qui elle porte sur « toutes les activités
86 cognitives du sujet (schèmes ou coordinations d'actions, opérations, structures, etc.) pour en
87 dégager certains caractères et les utiliser à d'autres fins (nouvelles adaptations, nouveaux problèmes,
88 etc.) » (Piaget, 1977, p. 5). La dimension commune entre abstraction empirique et abstraction
89 réfléchissante réfère à la sphère de l'action conduite par le sujet. Si la première forme porte sur les
90 mouvements et interactions physiques avec le milieu, la seconde porte sur l'activité cognitive du
91 sujet qui organise l'action. Cette abstraction réfléchissante peut ensuite être différenciée selon deux
92 plans : celui du réfléchissement et celui de la réflexion.

93 En premier lieu elle transpose sur un plan supérieur ce qu'elle emprunte au palier précédent (par
94 exemple en conceptualisant une action) et nous désignerons ce transfert ou cette projection sous le
95 terme de « réfléchissement » (Piaget, 1977, p. 5).

96 De l'abstraction empirique (qui porte sur les objets de l'action) peut advenir un travail
97 d'élaboration, qui procède par transposition (du singulier au général). Selon cette perspective, le
98 réfléchissement procède d'une dynamique de compréhension qui s'amorce en relation avec un vécu
99 singulier et qui s'étaye par un travail d'élaboration (d'ordre inférentiel et thématique), rendant
100 possible de générer des connaissances dont le périmètre de validité déborde l'échelle référentielle
101 de ce vécu situé.

102 En second lieu elle doit alors nécessairement reconstruire sur le nouveau plan B ce qui est tiré de
103 celui de départ A, ou mettre en relation les éléments extraits de A avec ceux déjà situés en B : cette
104 réorganisation obligée par le réfléchissement sera dite « réflexion » (Piaget, 1977, p. 6).

105 La réflexivité selon Piaget s'organise selon une perspective développementale, à partir des
106 notions de plans et de paliers. Cette perspective induit une forme de hiérarchie entre le vécu
107 singulier, pensé comme le terrain premier, mais également primaire, de l'activité réflexive, et des
108 plans seconds qui sont marqués par une connaissance générique, celle-ci permettant des opérations
109 de transposition, de thématisation et de catégorisation. Dans le domaine de l'éducation, cette
110 théorie du travail réflexif ouvre vers des modèles qui croisent éducation et développement, à partir
111 de notions telles que la construction de l'expérience (Zeitler, 2011 ; Zeitler *et al.*, 2012 ; Mayen,
112 2014), voire la didactique professionnelle (Pastré, 2014). La relation avec les travaux de Varela est
113 cependant indirecte. En effet, si Vermersch élabore la technique de l'entretien d'explicitation (2000
114 [1994]) à partir des théories piagétienne, sans jamais toutefois perdre de vue la référence première
115 constituée par la singularité du vécu (Vermersch, 2000), ses travaux avec Natalie Depraz et
116 Francisco Varela vont le conduire à intégrer, pour formaliser son approche, la perspective de la
117 phénoménologie expérientielle. Réciproquement, l'approche varelienne dite de l'attention-vigilance
118 procède d'une intégration/démarcation des théories piagétienne telles qu'elles apparaissent dans
119 les travaux de Vermersch, notamment.

120 2. L'attention-vigilance chez Varela et la vie de l'esprit

121 Les théories sur la réflexivité dont il a été fait état dans les sections précédentes ont en commun
122 de caractériser des processus à partir desquels le sujet qui éprouve des phénomènes peut se tourner
123 vers son vécu pour le réfléchir. Pour Schön, le travail réflexif vise les ressources de l'action (ce qui

124 est désigné par les savoirs tacites ou savoirs cachés). Pour Piaget, l'activité réflexive procède d'une
125 élaboration, par abstraction, réfléchissement et réflexion, en vue de la constitution d'une
126 connaissance qui s'émancipe du caractère situé de l'action. La position varelienne, telle qu'elle est
127 avancée dans l'ouvrage coécrit avec Thompson et Rosch, publié en 1993 et intitulé en anglais : *The*
128 *Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, s'organise à partir d'une méthode dite de
129 l'« attention-vigilance » (p. 53). Sa particularité est de porter sur la vie de l'esprit. Cette position
130 ouvre des perspectives radicales car elle déplace les enjeux de la réflexivité hors du seul périmètre
131 de l'agir et de l'action, mais également du volontaire. Cela conduit Varela à dessiner des perspectives
132 inédites pour penser l'activité réflexive : penser la réflexivité en tant qu'expérience vécue (1) ;
133 interroger les théories du sujet à l'aune de la méthode dite de l'attention-vigilance (2) ; penser les
134 conséquences en termes d'apprentissage et d'éducation de cette méthode (3).

135 2.1 La réflexivité en tant qu'expérience

136 Dans l'ouvrage de 1993 cité *supra*, un chapitre entier est consacré à l'« expérience humaine ».
137 La théorie de l'expérience qui y est avancée est située à la croisée de « la méditation attentive, la
138 phénoménologie et les sciences cognitives » (Varela *et al.*, 1993, p. 58). Dans ce chapitre, une section
139 est dédiée à l'examen du « rôle de la réflexion dans l'analyse de l'expérience ». Le statut de la
140 réflexivité y est alors précisé, l'une de ses caractéristiques est d'être qualifiée d'expérience en soi.

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

145 Envisagée en tant qu'expérience, la réflexivité n'est plus conçue comme une opération mais
146 comme un vécu, qui comporte ses contenus, sa texture sensible, son fond tonal et sa structure de
147 sens. Elle acquiert ainsi une dimension qualitative par le fait qu'elle s'instaure en tant qu'expérience
148 formatrice, associée au vécu de référence, mais également en tant qu'expérience singulière, qui
149 produit un éprouvé générant des effets de conscientisation et de compréhension.

150 2.2 L'observation de la vie de l'esprit

151 Un deuxième déplacement peut alors être observé pour penser la perspective avancée par
152 Varela. Il s'agit du contenu sur lequel porte le travail réflexif. La méthode de l'attention-vigilance
153 procède selon une microdynamique de l'éveil (Depraz, 2014). Le but de la méthode est de « devenir
154 attentif, de vivre ce que son propre esprit fait quand il le fait, d'être présent à son propre esprit »
155 (Varela *et al.*, 1993, p. 54). Cette méthode, référée par Varela à la pratique bouddhique du *Shamata*,
156 est décrite comme « une technique de concentration visant à apprendre à maintenir (« attacher au
157 moyen d'une corde », dit l'expression traditionnelle) l'esprit dirigé vers un seul objet. Cette
158 concentration peut ultérieurement conduire à des états d'absorption » (Varela *et al.*, 1993, p. 55).
159 Cette méthode fait ensuite l'objet d'études approfondies et détaillées dans l'ouvrage déjà cité de
160 Depraz, Varela et Vermersch (2003), dans lequel les auteurs présentent différents protocoles
161 mobilisant la méthode de l'attention-vigilance pour documenter les pratiques d'introspection et
162 d'absorption.

163 2.3 L'agentivité interrogée

164 En saisissant comme support de l'activité réflexive la vie de l'esprit, le sujet est conduit à en
165 observer le cours, en fonction de l'émergence des contenus qui s'y présentent : « C'est un fait de
166 simple expérience que notre corps et notre esprit peuvent être dissociés, que l'esprit peut
167 vagabonder, que nous pouvons être inconscients du lieu où nous sommes et de ce que notre corps
168 et notre esprit sont en train de faire » (Varela *et al.*, 1993, p. 60). Cette activité d'observation est
169 conçue comme une pratique dont la visée est de réaliser la vie de son propre esprit : « Le but est de
170 devenir attentif à la vie de l'esprit telle qu'elle se développe naturellement. En observant l'esprit
171 selon cette perspective, l'activité naturelle de l'esprit pour être alerte et attentive devient apparente »
172 (Varela *et al.*, 1993, p. 64). De manière paradoxale, le contenu du vécu, ici, en l'occurrence, ce qui
173 se donne en tant que contenu à l'esprit dans le cours du présent vivant, est un objet d'observation
174 mais pas une matière à examiner. Il ne s'agit en effet pas de conscientiser des ressources associées
175 à l'action, mais de réaliser les habitudes de l'esprit, celles-ci relevant des tendances à la distraction,
176 des forces conduisant à la fixation, de l'émergence de contenus se donnant sur la forme de
177 l'évidence naturalisée et qui remplissent voire saturent les horizons de perception : « Le corps est
178 assis, mais l'esprit est constamment assailli de pensées, de sentiments, d'assoupissements,
179 d'opinions, de théories, de jugements sur les pensées et les sentiments – torrents incessants
180 d'événements mentaux déconnectés » (Varela *et al.*, 1993, p. 56).

181 L'écart avec les théories de Schön ou de Piaget apparaît ici conséquent. Il s'agit en effet, dans
182 la perspective varelienne, non pas de conscientiser les ressources de l'agir, ni de générer des
183 connaissances sur l'action par abstraction, mais de se déprendre des tendances, dispositions et
184 habitudes qui régissent à l'insu du sujet sa vie psychique. Ce travail de déprise suppose de réaliser
185 le caractère indiscipliné du fonctionnement de l'esprit qui se trouve envahi par des contenus qui
186 s'imposent à lui, selon différents niveaux d'intensité, et selon différentes formes de remplissement.
187 De même, l'accomplissement du travail réflexif ne se caractérise pas par la constitution de
188 connaissance ou le développement du sujet, mais par sa mise en cause. Il s'agit d'un second
189 paradoxe : les compréhensions générées par la pratique de l'observation-vigilance conduisent à
190 réaliser les modes de donation de l'expérience, ces modes étant pris dans une dialectique
191 agentivité/réceptivité qui conduit à une interrogation sur la dimension intégrée d'un centre
192 organisateur de la vie de l'esprit.

193 3. Un paradigme : l'éducation de l'esprit

194 La méthode de l'attention-vigilance peut donc être caractérisée comme une activité conduite
195 en première personne, qui porte sur la vie de l'esprit, en tant que celui-ci est régi par des
196 phénomènes qui oscillent entre volontaire et vie passive (Bégout, 2000). Le travail réflexif dont il
197 est question porte ainsi sur les manifestations de la vie intentionnelle tout autant que sur les vécus
198 du corps. Il est associé à une dynamique de formation spécifique que Varela nomme
199 désapprentissage : « Les pratiques impliquées dans le développement de l'attention-conscience ne
200 sont quasiment jamais décrites comme formation à une virtuosité méditative (...), mais plutôt
201 comme l'abandon d'habitudes d'inattention, comme un désapprentissage plutôt qu'un
202 apprentissage » (Varela *et al.*, 1993, p. 61). Cette forme de désapprentissage concerne la vie de
203 l'esprit, du fait de la capacité accrue à en observer les évolutions, à en scruter les dynamiques, à en
204 identifier les tendances.

205 Selon cette perspective, l'expérience humaine est la matière à partir de laquelle s'exerce
206 l'activité réflexive, l'attention étant portée sur les effets vécus au contact des contenus expérientiels,
207 ces effets pouvant être décrits en temps de propagation d'affect, persistance d'agrippements, fixité
208 de la perception... La conscientisation et les compréhensions qui en résultent portent alors sur la
209 *vie de l'esprit* et sur les *modes d'existence du sujet*. La notion de vie de l'esprit contient ainsi tout à la fois
210 les contenus qui se donnent que la manière dont ils s'imposent à l'esprit du sujet : captation,
211 distraction, focalisation ou défocalisation, fixation ou circulation des contenus expérientiels...
212 Selon cette perspective, la pratique de l'attention-vigilance participe d'une déprise d'un sens déjà
213 donné, d'une restauration d'une labilité qui s'était engoncée, d'une émancipation « d'une condition
214 déjà donnée » (Varela *et al.*, 1993, p. 3).

215 L'édification d'un paradigme, celui de l'éducation de l'esprit, ne peut cependant faire
216 l'économie d'une théorie de l'expérience humaine. C'est ce qui conduit Varela (1976/2001), tout
217 au long de son œuvre, à théoriser et à documenter les dimensions incorporées de la pensée, à
218 spécifier les dimensions incarnées de la vie de l'esprit :

219 Laissez-moi vous expliquer ce que j'entends par le terme *embodied*, en mettant en exergue deux points
220 principaux : (a) que la cognition dépend de la sorte d'expérience qui vient du fait d'avoir un corps avec
221 différentes facultés sensorimotrices ; (b) que ces capacités sensorimotrices individuelles sont elles-
222 mêmes incluses dans des contextes biologiques et culturels plus larges¹ (Varela, 1995, p. 15).

223 C'est en effet à partir d'une théorie de l'expérience et du travail réflexif qui saisit cette
224 expérience que la caractérisation des processus d'apprentissage et de désapprentissage peut être
225 forgée et que des méthodologies réglées peuvent être éprouvées et mises en œuvre afin de spécifier
226 les processus de compréhension et de constitution de connaissances résultant de la pratique de
227 l'attention-vigilance.

228 Cette observation attentive de la vie de l'esprit, qui porte non pas sur l'examen du contenu de
229 l'expérience, ni sur les procédés mobilisés pour conduire l'action, mais sur les modes de donation
230 des contenus du vécu au sein de la vie psychique (formes et force de l'émergence, pouvoir de
231 captation, modes d'adhérence), est de nature à interroger l'agentivité du sujet, en tant qu'être
232 intentionnel inscrit dans le temps et doué d'une condition biographique et historique. L'observation
233 attentive de la vie psychique, en différenciant les contenus et les actes psychiques (Varela et Shear,
234 2002, p. 6), déconstruit de manière radicale les théories fondées sur un sujet organisateur de
235 l'activité et architecte du monde vécu. Ce qui est mis au jour par la pratique de l'observation-
236 vigilance, c'est la porosité du sujet avec le milieu, celui-ci étant imprégné de sens, de matière et
237 d'ambiance. L'éducation de l'esprit apparaît donc dans ses finalités relever d'une écologie
238 relationnelle, du fait de ses effets sur la régulation de la vie intentionnelle, des capacités de déprise
239 du volontaire, de l'émancipation des mécanismes d'agrippement, de fixité. Les effets de formation
240 de ces dynamiques sont ainsi à situer au-delà de l'agir, des processus de conscientisation des savoirs
241 cachés, ou d'élaboration de connaissances par abstraction. L'éducation de l'esprit relève plutôt de
242 la transformation des modes d'existence, individuels et collectifs, et, par extension, d'une prise en
243 compte de la dimension mersive (Bégout, 2020) des modes d'habiter.

244

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

245 Conclusion

246 La perspective varelienne concernant l'expérience humaine peut sembler lointaine pour les
247 sciences de l'éducation et pour le domaine de la formation des adultes. Plusieurs facteurs peuvent
248 être avancés pour caractériser cette perception d'étrangeté à la discipline. Le premier concerne les
249 ancrages théoriques retenus pour penser l'expérience, ancrages situés à l'interface de la
250 phénoménologie et des sciences cognitives, moins familiers pour les sciences de l'éducation et de
251 la formation du monde francophone que la philosophie de l'expérience provenant du pragmatisme
252 américain, notamment. Un second facteur apparaît cependant plus décisif : il s'agit de la
253 mobilisation de notions provenant de la psychologie bouddhiste – ce que Varela nomme « une
254 tradition philosophique non occidentale » (1993, p. 50), puis, dans le même ouvrage, « la tradition
255 bouddhique de la présence/conscience » (1993, p. 54). Cette perspective dite non occidentale est
256 assurément factrice d'étrangeté, voire d'exotisme, pour les disciplines des sciences humaines et
257 sociales en Europe, et ce même si un effort constant est produit dans l'ouvrage afin de centrer sur
258 les dimensions pratiques, les techniques de méditation dont il est question étant abordées en tant
259 qu'elles permettent l'examen de l'expérience.

260 C'est en effet avec cette visée, située à la croisée de la phénoménologie, de l'herméneutique et
261 des sciences cognitives, que des domaines de recherche ont été ouverts avec Varela, puis avec les
262 chercheurs qui ont travaillé avec lui. Que ce soit par l'examen des couches de vécus (Petitmengin,
263 2010), les recherches sur l'expérience vécue des méditants (Petitmengin, 2021) ou par la définition
264 d'une science de l'expérience vécue (Petitmengin *et al.*, 2015), les travaux contemporains viennent
265 étayer une voie située à la croisée de la recherche et de l'éducation, voie qui fut ouverte dès 2001
266 par l'ouvrage collectif intitulé *À l'épreuve de l'expérience*, rassemblant Natalie Depraz, Francisco Varela
267 et Pierre Vermersch.

268 Bibliographie

269 Altet Marguerite, Desjardins Julie, Étienne Richard, Paquay Léopold et Perrenoud Philippe,
270 *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2013.

271 Balleux André, « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes :
272 vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 2, 2000, p. 263-285.

273 Barbier Jean-Marie et Thievenaz Joris, *Le travail de l'expérience*, Paris, L'Harmattan, 2013.

274 Bégout Bruce, *Le concept d'ambiance*, Paris, Seuil, 2020.

275 Bégout Bruce, *La généalogie de la logique. Husserl, l'antéprédictif et le catégorial*, Paris, Vrin, 2000.

276 Charlier Évelyne, Biemar Sandrine, Boucenna Séphora, Beckers Jacqueline, François Nathalie
277 et Leroy Charlène, *Comment soutenir la démarche réflexive : outils et grilles d'analyse des pratiques*, Bruxelles,
278 De Boeck supérieur, 2020.

279 Depraz Natalie, Varela Francisco J. et Vermersch Pierre, *On Becoming Aware: A Pragmatics of*
280 *Experiencing*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2003.

281 Depraz Natalie, Varela Francisco J. et Vermersch Pierre, *À l'épreuve de l'expérience. Pour une*
282 *pratique phénoménologique*, Bucarest, Zeta Books, 2011.

- 283 Depraz Natalie, *Attention et vigilance. À la croisée des sciences cognitives*, Paris, Presses universitaires
284 de France, 2014.
- 285 Dewey John, *Expérience et nature*, Paris, Gallimard, 2012 [1925].
- 286 Durand Marc, « La conception d'environnements de formation sous le postulat de
287 l'énaction », in M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation d'adultes*, Paris, Presses
288 universitaires de France, 2009, p. 191-216.
- 289 Fabre Michel, *Penser la formation*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.
- 290 Mayen Patrick et Mayeux Catherine, « Expérience et formation », *Savoirs*, n° 1, 2003, p. 13-53.
- 291 Mayen Patrick, « John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience »,
292 *Éducation permanente*, n° 198, 2014-1, p. 9-22.
- 293 Mezzena Sylvie, *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*, Paris,
294 L'Harmattan, 2018.
- 295 Newen Albert, De Bruin Leon et Gallagher Shaun, *The Oxford Handbook of 4E Cognition*,
296 Oxford, Oxford University Press, 2018.
- 297 Pastré Pierre, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement humain*, Paris,
298 Presses universitaires de France, 2014.
- 299 Petitmengin Claire, « La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue », *Alter*, n° 18, 2010,
300 p. 165-182.
- 301 Petitmengin Claire, Bitbol Michel et Ollagnier-Beldame Magali, « Vers une science de
302 l'expérience vécue », *Intellectica*, n° 64, 2015-2, p. 53-76.
- 303 Petitmengin Claire, « On the Veiling and Unveiling of Experience: A Comparison Between
304 the Micro-Phenomenological Method and the Practice of Meditation », *Journal of Phenomenological*
305 *Psychology*, n° 52, 2021, p. 36-77.
- 306 Piaget Jean, *La prise de conscience*, Paris, Presses universitaires de France, 1974a.
- 307 Piaget Jean, *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France, 1974b.
- 308 Piaget Jean, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, Paris, Presses universitaires de France, 1977.
- 309 Pineau Gaston, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in G. Pineau
310 et B. Courtois (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, 1991,
311 p. 29-40.
- 312 Poizat Germain, Flandin Simon et Theureau Jacques, « A micro-phenomenological and
313 semiotic approach to cognition in practice: a path toward an integrative approach to studying
314 cognition-in-the-world and from within », *Adaptive Behavior*, Special Issue, 2022, p. 1-17.
- 315 Polanyi Michael, *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*, New York, Harper
316 Torchbooks, 1964.
- 317 Schön Donald A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic
318 Books, 1984.

- 319 Schön Donald A., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal,
320 Éditions logiques, 1993.
- 321 Schön Donald A., *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*, New York, Teachers
322 College (Columbia), 1991.
- 323 Tardif Maurice, Borges Cecilia et Malo Annie, *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous*
324 *30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2012.
- 325 Varela Francisco J., Thompson Eleanor et Rosch Evan, *The Embodied Mind. Cognitive Science and*
326 *Human Experience*, Cambridge (MA), MIT Press, 1993.
- 327 Varela Francisco J., Thompson Eleanor et Rosch Evan, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences*
328 *cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993.
- 329 Varela Francisco J., « The Re-Enchantment of the Concrete. Some Biological Ingredients
330 for a Nouvelle Cognitive Science », in L. Steel and R. Brooks (dir.), *The Artificial Life Route to*
331 *Artificial Intelligence. Building Embodied, Situated Agents*, London, Routledge, 1995, p. 11-23.
- 332 Varela Francisco J. et Shear Jonathan, *The view from Within. First-Person Approaches to the Study of*
333 *Consciousness*, Exeter, Imprint Academic, 2002.
- 334 Varela Francisco J., *Le cercle créateur*, Paris, Seuil, 2017 [1976-2001].
- 335 Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 2000 [1994].
- 336 Vermersch Pierre, « Approche du singulier », in J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de*
337 *l'action*, Paris, Presses universitaires de France, 2000, p. 239-256.
- 338 Vermersch Pierre, *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.
- 339 Zeitler André, *Les apprentissages interprétatifs. Interprétation en action et construction de l'expérience*,
340 Paris, L'Harmattan, 2011.
- 341 Zeitler André, Guérin Jérôme et Barbier Jean-Marie (coord.), « La construction de
342 l'expérience », *Recherche et formation*, n° 70, 2012.