

## A propos de l'apprentissage de la compétence éthique

Virgínia Kastrup\*

*Résumé* : Cet article présente certains dédoublements du concept de compétence éthique de Francisco Varela, lesquels reposent sur la notion d'apprentissage inventif. Le moment d'invention de problèmes (au cours duquel l'expérience affective ou émotionnelle a lieu durant un processus d'apprentissage) est considéré comme une étape essentielle du processus d'apprentissage inventif. Dans ce cadre, nous proposons d'analyser un atelier de lecture, c'est-à-dire, une expérience avec la littérature qui est réalisée en situation de groupe, une pratique d'apprentissage qui donne la possibilité d'acquérir la compétence éthique.

*Mots-clés* : compétence – éthique - apprentissage

**Abstract:** On learning of ethical competence. The article unfolds Francisco Varela's concept of ethical competence, in the light of the notion of inventive learning. The moment when a problem emerges, when affective or emotional experience takes place, is considered as an essential phase in the process of inventive learning. It proposes a reading workshop, in which the experience with the literary text is carried out in a group situation, as a sort of practice of inventive learning that makes it possible for the participants to acquire ethical competence.

*Key Words:* competence – ethics - learning

Il existe de nombreux auteurs qui, dans leurs travaux, réfléchissent sur la relation entre les sciences cognitives et l'éthique. Cependant, cette relation est loin d'être univoque et dépend de la diversité des approches et des concepts présents dans chacun de ces deux domaines. Ainsi, l'objectif de cet article est d'explorer un croisement entre ces deux champs à partir de la manière précise dont chacun d'entre eux posent le problème. Dans le premier champ, la cognition est une invention et non une représentation d'un monde préexistant (Kastrup, 1999). Le deuxième, quant à lui, ne se focalise pas sur le jugement moral mais sur le comportement éthique au travers de l'exploration de certains dédoublements du concept de

---

\* Professeur de l'Institut de Psychologie et du *Curso de Pós-Graduação* (département de troisième cycle) en Psychologie de l'*Universidade Federal de Rio de Janeiro*.

Adresse : Rua Lopes Trovão 237, apto. 801, Niterói – Rio de Janeiro – Brasil (24220-070)

E-mail: [virkastrup@hotmail.com](mailto:virkastrup@hotmail.com).

Cette recherche a été réalisée avec le concours financier de la CAPES.

compétence éthique (Varela, 1995), lesquels reposent sur la notion d'apprentissage inventif (Kastrup, 1998).

Du point de vue constructiviste, esthétique ou poétique, l'apprentissage inventif possède deux caractéristiques qui le distinguent des conceptions psychologiques traditionnelles : il inclut l'invention de problèmes et consiste en un processus d'invention autant du soi que du monde. Si l'apprentissage ne s'épuise pas dans la solution de problèmes donnés et dans l'adaptation à un monde préexistant, comment trouver un critère qui permette d'affirmer qu'un processus d'apprentissage ait eu lieu ? Comment penser le développement du processus d'apprentissage ? Comment distinguer la conduite d'un initié de la conduite compétente ? Par ailleurs, comment réfléchir sur la compétence dans un certain domaine et, pour ce qui nous intéresse dans le cas du présent article, de la compétence éthique ? La compétence éthique aurait-elle un mode spécifique d'acquisition ou bien serait-elle apprise au travers de différentes pratiques ?

Francisco Varela indique que la compétence éthique se révèle au travers d'une action immédiate sans l'intermédiaire de règles ou de représentations. Or, cette formulation présente certainement une dimension paradoxale car, pour que la compétence éthique se concrétise en une action immédiate, elle requiert une médiation d'un processus d'apprentissage ; en d'autres termes, l'action immédiate dont il est ici question n'est ni spontanée ni naturelle mais elle implique une acquisition, une progression, une évolution. De plus, selon la thèse de Varela (1995, p.68), la compétence éthique est une connaissance progressive de la virtualité du soi-même. Avec un tel argument, Varela reconnaît que l'apprentissage engage une relation avec soi-même. Il signale aussi que la compétence éthique résulte d'une connaissance non pas du soi-même constitué mais d'un soi-même virtuel ; or, ce soi-même est l'ensemble des processus offrant les conditions d'émergence du soi-même et lui garantissant sa condition de transformation. Si l'on part de ces deux points – d'une part, l'éthique comme action immédiate et de l'autre, l'importance donnée à la connaissance de la virtualité de soi-même -, il semble possible de conclure que la compétence éthique repose sur une relation avec soi qui oriente les actions concrètes et qui configure une certaine relation avec les personnes et avec le monde.

La référence à l'apprentissage de l'action immédiate rend évidente la complexité du problème. En effet, parallèlement à l'évolution qui caractérise le processus d'apprentissage (dans le cas contraire, il serait impossible de distinguer la conduite de l'initié de la conduite compétente), on observe aussi la présence d'une involution. Il y a une dimension de perte ou, comme Varela préfère la désigner, de désapprentissage (1995, p. 98), étant entendu qu'agir de manière immédiate implique non seulement la perte du savoir accumulé, des représentations et des règles mais aussi la perte de la référence dans le soi-même constitué. Nous le verrons avec plus de

détail par la suite mais il est déjà possible de dire que l'éthique apparaît comme une disposition d'accueil à la différence et de réponse à ce qui surgit non pas comme une représentation, une forme reconnue, mais comme un problème. L'éthique implique donc une disposition à agir de manière immédiate qui ne part pas d'un moi centralisé ; elle ne repose pas non plus sur des règles ou des codes moraux. De telles affirmations à propos de la dimension éthique de la cognition exigent un éclaircissement de la notion de compétence et de sa spécificité lorsqu'elle est utilisée dans la perspective de l'apprentissage inventif. En outre, il est indispensable de démontrer comment, du point de vue de la cognition inventive, la compétence éthique n'assume pas une position relativiste mais elle s'oriente plutôt vers l'invention d'un monde à la fois commun et hétérogène. Dans cet article, nous examinons l'hypothèse selon laquelle c'est au niveau de l'invention de problèmes (où l'expérience affective ou émotionnelle a lieu durant un processus d'apprentissage) que se produit la possibilité de transversalisation des subjectivités et des mondes constitués, s'ouvrant ainsi à l'apprentissage de la compétence éthique.

La description du travail en atelier de lecture – Projet *Livração* – qui a été réalisé au Brésil auprès d'enfants provenant d'un milieu social défavorisé sera l'occasion d'illustrer ce que serait un processus de cette nature. Les enfants habitaient dans le quartier de São Domingos, à Niterói, et habitaient dans des *cortiços*, des habitations collectives occupées par de nombreuses familles suite à des processus d'invasions qui rappellent un peu ceux des squats parisiens. Dans ce quartier, les *cortiços* sont considérés comme des lieux dangereux au vu de leur précarité frappante, de la violence qui y règne ou encore des incidents liés au trafic de drogues ou à d'autres activités illégales. Les habitants de ces logements semblent vivre dans une sorte de communauté séparée. Bien que ne commettant pas d'infractions, les enfants des *cortiços* étaient victimes de préjugés du fait de la superposition, faite par l'opinion commune, de l'image de la pauvreté à celle de la violence. Le voisinage évitait le contact avec ces enfants, ce qui aboutissait à une situation de ségrégation sociale. Dans un tel contexte, la réalisation des ateliers de lectures reposait sur l'idée de créer un espace de rapprochement et de côtoiement de ces enfants au travers d'une activité dont l'un des objectifs était celui de promouvoir une vie en commun. Réalisée par des stagiaires et des étudiants universitaires, cette initiative était fortement marquée par des valeurs éthiques relatives aux valeurs sociales d'inclusion et de création d'un monde commun et hétérogène. La ronde de lecture, rendant possible une expérience avec la littérature dans des groupes hétérogènes, a été la stratégie que nous avons choisie. L'utilisation de l'art se justifiait à nos yeux car celui-ci offrait une possibilité d'actionner des expériences affectives et émotionnelles qui n'étaient pas contrôlées par un Je central. Sur la scène subjective, de telles expériences apportent une dimension d'altérité et indiquent un plan et une voie débouchant sur la transversalisation entre différentes

subjectivités. En réunissant des enfants et des stagiaires autour d'une activité conjointe, l'intention était d'offrir une expérience à double voie, marquée par la réciprocité. Notre proposition ne consistait pas à établir une relation unilatérale avec des enfants au travers de l'enseignement de règles éthiques de co-présence ou encore de transmission de savoir. L'objectif était de promouvoir un apprentissage réciproque par le biais de l'inclusion de tous les membres dans un processus d'acquisition de compétence éthique qui inclut la réinvention de soi et du monde. Enfin, l'atelier de lecture a développé une méthodologie de travail à partir de laquelle l'expérience de l'altérité en soi, rendue possible par l'expérience littéraire en situation groupale, a cherché à créer une disposition de transversalité nécessaire à l'invention d'un monde commun et hétérogène.

#### COMPÉTENCE, APPRENTISSAGE ET TRANSVERSALITÉ

La notion de compétence est traditionnellement distinguée de la notion de performance. Dans le domaine des études du langage, N. Chomsky (1968) affirme que la compétence se rapporte à un système de règles linguistiques innées qui constituent la condition qui rend possible la performance, laquelle est aussi la réalisation de cette compétence. Chomsky cherche à comprendre la manière dont le parlant est capable de formuler un nombre indéfini de phrases qu'il n'a jamais entendues. La distinction entre compétence et performance permet de critiquer le béhaviorisme et surtout J. B. Skinner qui limite l'étude du langage à un plan de phénomènes observables, c'est-à-dire de comportement verbal acquis par un conditionnement. Pour Chomsky, la performance dépasse l'apprentissage étant donné que l'acquisition du langage repose sur des paramètres établis par une capacité linguistique innée relative à des règles et non au contenu d'une langue. Ces règles visent à rendre compte du problème de la création de nouvelles phrases en configurant une grammaire générative ou transformationnelle. Toutefois, comme la création est fondée sur un système fini de règles, celle-ci demeure une « sélection des possibles ». En résumé, selon l'approche chomskienne, la compétence se rapporte aux conditions de possibilité, génératives et transformationnelles, du phénomène de performance linguistique. Elle présente un élément intéressant car elle s'intéresse à l'aspect créateur du langage, de son insoumission aux stimuli et au conditionnement. Pourtant, elle demeure problématique si on la choisit comme un modèle explicatif de la compétence car, à l'instar de l'observation de Rey (1998, p. 47), il n'existe pas d'apprentissage de la compétence. En d'autres termes, la performance n'affecte pas la compétence car il s'agit ici d'un système fermé de règles innées.

Un problème semblable peut être constaté dans les approches portant sur le développement des compétences. Chez Jean Piaget, par exemple, on peut identifier dans les concepts de schéma et de

structure une référence aux conditions de possibilité de l'action. Si ces structures conditionnent et limitent ce qui peut être appris, elles sont également nécessaires (Piaget, 1970) car elles se développent dans un ordre invariant. C'est précisément la raison pour laquelle la position épistémologique de Piaget se révèle être un « constructivisme de chemin nécessaire » (Kastrup, 1999). Bien que Chomsky et Piaget défendent des positions antagoniques en ce qui concerne l'innéisme du premier et le constructivisme du second (Piatelli-Palmarini, 1979), le fait de mettre en second plan le problème de l'apprentissage et de sa subordination (soit par le thème de la syntaxe innée soit par le thème du développement) finit par rapprocher ces deux auteurs.

Piaget considère que le développement moral se produit parallèlement au développement cognitif (Piaget, 1932). Ce dernier consiste en une série de stades successifs et séquentiels dont la hiérarchie se caractérise par le passage d'une position égocentrique - attestant une incapacité à se situer du point de vue de l'autre - à une position de décentrement à partir de laquelle les conditions de connaissance objective sont atteintes. Dans le domaine cognitif, le développement consiste à passer de l'intelligence sensori-motrice à la pensée, de l'action sensori-motrice à une la représentation, du concret et contextuel à l'abstrait et universel. Dans le domaine moral, ce n'est pas une action morale mais plutôt un jugement qui se trouve au sommet d'une hiérarchie et celui-ci est fondé sur une compétence intellectuelle ; la question qui se pose alors est celle d'une construction d'un point de vue objectif et impartial pour le jugement moral. Dans cette même perspective, Lawrence Kohlberg (1981) présente le développement moral comme une construction progressive d'une habileté pour s'éloigner d'une situation et pouvoir ensuite agir et justifier son action en terme de principes moraux universels. De même que chez Piaget, le sentiment d'engagement ou d'appartenance à une situation concrète témoigne d'une position inférieure et se doit d'être dépassée au profit d'une position décentrée, abstraite et formalisée.

Dans le champ des sciences cognitives, on peut observer que Francisco Varela présente une approche de la compétence dans ces premiers travaux dans lesquels il formule une critique du modèle de la théorie de l'information et du cognitivisme computationnel en se fondant initialement sur la notion d'autopoïèse (Maturana et Varela, 1980). Son idée centrale est celle de l'auto-création des systèmes vivants, lesquels sont entendus comme des systèmes cognitifs. La cognition ne relie pas l'organisme et le milieu, le sujet et l'objet, mais elle les configure réciproquement. Il existe bel et bien une co-détermination mais on ne peut pas parler pour autant de représentation d'un monde préalablement donné. Varela (1995) signale qu'il est indispensable de ne pas limiter la cognition à un processus de solution de problèmes et inclut dans son questionnement l'invention de problèmes. Grâce à son concept de

perturbation, ou *breakdown*, Varela introduit une sorte de fissure dans le système cognitif qui garantit la continuité de son autopoïese. En termes de fonctionnement du système cognitif, il est possible de voir dans cette perspective un élément de « dysfonctionnement » ; celui-ci n'est pas une exception mais plutôt la source de la cognition vivante. Cette considération atteste une ouverture du système cognitif qui semble être formulée dans l'idée d'un mécanisme circulaire et créateur, sans fondement ni point de départ ; c'est d'ailleurs ce système qui caractérise les systèmes cognitifs en général, vivants et sociaux (Varela et Dupuy, 1995). Le caractère créateur de la cognition, configurant aussi bien le soi que le monde, apparaît de nouveau dans le concept d'*énaction*. Ce concept est relatif à une cognition incarnée qui se configure en même temps que le contexte dans lequel elle se réalise (Varela, Thompson et Rosch, 1993). Dans le cadre de la théorie de l'*énaction* (s'inspirant des travaux de M. Merleau-Ponty), la compétence est un savoir-faire mis en corps et développé dans un contexte. La connaissance portant sur la majorité des activités de la vie quotidienne ne découle pas d'une unité centrale de règles abstraites mais elle est distribuée par des schémas sensori-moteurs.

Semblablement, et à l'inverse de la perspective esquissée par le cognitivisme computationnel, Hubert Dreyfus (1992) décrit un processus d'apprentissage qui se développe de l'abstrait au concret, de la conduite guidée par des règles à la connaissance immédiate, directe et intuitive. A titre d'illustration, il décrit l'apprentissage de conduire une automobile, en signalant que la connaissance guidée par des règles caractérise la conduite de l'initiant alors que la voie d'acquisition de la compétence et de l'expertise dans le trafic engage une purge des règles et des représentations. Dreyfus souligne que le processus d'apprentissage est indissociable du contexte dans lequel il se réalise ; c'est aussi ce qui donne à la compétence un caractère spécifique. Son évolution élargit et complexifie un tel contexte. Cet aspect implique que le conducteur doit faire des choix et développer des stratégies face aux possibilités de conduite qui se présentent. Il est aussi important de souligner que l'implication émotionnelle, avec les choix réalisés et leurs effets, est aussi présentée comme un résultat du processus d'apprentissage. Pour Dreyfus (s.d.), l'expertise éthique obéit ainsi aux mêmes références. D'ailleurs, lorsque Dreyfus (s.d.) critique les positions de Piaget, de Kohlberg et de J. Habermas, (ce dernier s'inspirant des travaux de Kohlberg), il se repose précisément sur les deux points principaux des argumentations de ces auteurs : d'une part, le problème du jugement moral qui prévaut sur l'action éthique ; d'autre part, le fait que l'acquisition de la compétence et de l'expertise éthique soit marquée par un mouvement qui va du concret à l'abstrait, du contextuel au formel. Divers autres auteurs ont également souligné les limites de la formalisation de la conduite éthique ; il en va ainsi pour Carol Gilligan qui propose une éthique

de la *sollicitude* (*Care Ethics*) ou encore Charles Taylor qui présente une éthique du bien (Gilligan, 1986 ; Taylor, 1989).

Notre idée suivant laquelle l'apprentissage de la compétence éthique peut être développé au travers de pratiques en atelier de lectures requiert une discussion préalable sur le thème du problème de la transversalisation des compétences. En effet, dans le cas de ce travail en atelier de lecture, il s'agit de passer du champ de l'art à celui de l'éthique, de l'accueil de l'altérité en soi à l'accueil de l'autre. Dans un ouvrage consacré au thème des compétences transversales, Bernard Rey (1998) souligne l'importance d'une discussion s'articulant autour de la possibilité d'extension d'une compétence qui dépasse le domaine dans lequel elle a été acquise. Rey se soucie de la possibilité de transfert des compétences acquises au travers de pratiques pédagogiques au-delà de la sphère scolaire. Rey éclaircit l'idée de transversalité. Elle ne se confond pas avec le thème des micro-compétences, lesquelles sont des compétences plus élémentaires qui participent à la mise en place d'autres, plus complexes. Par exemple, pour interpréter un texte, apprendre par cœur une poésie ou encore résoudre un problème de mathématiques, il est indispensable de savoir lire, et ce savoir fonctionne alors comme une micro-compétence. La compétence transversale n'équivaut pas non plus à une compétence générale. Cette dernière serait une sorte de méthode applicable à une gamme infinie de situations capable d'être apprise comme un simple processus formel dépourvu de contenu. Rey en conclut que le terme de compétence est marqué par un sens juridique puisqu'il est toujours circonscrit à un domaine d'application spécifique aussi ample soit-il. Afin de rendre compte de l'idée de plan de transversalisation des compétences spécifiques, il propose la notion d'intention<sup>1</sup> transversale. Elle se définit comme l'acte par lequel le sujet découpe un certain aspect ou trait du monde comme objet. A ce sujet, Rey affirme : « Nous retrouvons là les intuitions de Varela qui propose [...] la notion d'« énaction » pour penser ce fait que c'est le sujet qui fait émerger les propriétés du monde » (p.164).

De même que l'énaction est une interprétation ou une donation de sens qui ne s'ajoute pas à la représentation d'un supposé monde donné mais qui configure le propre monde, l'intention transversale

---

<sup>1</sup> Il convient de souligner que le terme d'intention demeure nuancé dans l'argumentation de Varela sur la compétence éthique. En effet, la voie de l'apprentissage est décrite comme allant de la conduite intentionnelle à la conduite non-intentionnelle ; cet aspect caractérise la mise en corps de la connaissance qui résulte d'un long entraînement (Varela, 1995, p. 42). L'intention possède à cet instant le sens de but ou objectif, rattaché à la notion de centre unitaire. Or, pour Varela, l'apprentissage non-intentionnel est rendu possible par la distribution de la connaissance dans des schémas sensori-moteurs, dans des configurations du soi et du monde qui en émergent et s'en détachent. Toutefois, Varela reconnaît qu'il y a, en principe, une intention qui est suscitée par les situations d'accouplements avec des éléments dotés de sens et faisant partie du contexte cognitif (Idem, p. 60).

constitue une situation car il n'y a pas une même situation objective qui puisse être interprétée de plusieurs manières. L'intention transversale est un certain style ou mode d'encadrement de différentes situations qui oriente la conduite cognitive. Il s'agit ainsi d'une certaine visée au travers de laquelle sont abordées différentes situations, à partir du sens qui leur sont données : logique, esthétique, pragmatique, etc. Rey dégage encore l'importance de l'orientation de l'attention dans cette manière de configurer le monde, ce qui indique d'ailleurs son rôle dans l'apprentissage de la transversalité. L'intention transversale se définit enfin comme un « exercice cognitif du vouloir » (Rey, 1998, p. 166), comme une espèce de choix implicite et non-conscient. L'intention transversale est davantage un faire qu'un savoir. C'est une certaine manière de connaître, manière qui est apprise et en cela, passible d'être transformée ; d'ailleurs, cet aspect précis lui offre une mobilité d'un style d'encadrement à un autre.

Quand il se pose la question de l'apprentissage de l'intention transversale, Rey conclut que celle-ci provient du « faire comme » (idem, p. 168) et non d'un savoir transmis par le biais d'informations ou de règles. Son apprentissage ne se réfère pas à la solution de problèmes puisque ce qui est ici en cause est précisément la découpe du problème, c'est-à-dire la manière selon laquelle telle situation va être problématisée. Rey souligne l'importance des situations d'apprentissage dans lesquelles le professeur ne travaille pas seulement au niveau de la solution du problème dont il est question mais explicite aussi l'envers de ce processus, sa toile de fond, sa propre intention ou mode d'encadrer une telle situation. Son intention transversale est captée par les élèves au travers de ce que Rey nomme, de même que Pierre Bourdier (1980), une sorte de mimétisme. On peut ici trouver le paradoxe de l'apprentissage de l'intention transversale : pour qu'il y ait une transformation d'un style d'encadrement à un autre, autrement dit, pour que le style soit passible de critique et de transposition de ses propres limites, l'élève a besoin de payer le prix d'un apprentissage mimétique dans lequel tout regard critique et jugement autonome sont absents.

La question du « faire comme » acquiert de nouvelles nuances en situation d'apprentissage groupal dans laquelle ce qui importe plus est de « faire ensemble ». L'idée d'une transmission du savoir-faire par l'intermédiaire du « faire ensemble » caractérisait les anciens ateliers d'artisans qui constituaient les principaux espaces d'apprentissage avant l'apparition de l'école laïque. La séparation entre l'apprentissage et la pratique (qui est apparue avant l'invention de l'écriture) a produit une manière d'apprendre qui est plus abstraite et détachée de la vie. En effet, cette appréhension dépend de l'intervalle qui a commencé à exister entre l'acquisition et l'application des connaissances. Aujourd'hui, on observe une notable

prolifération des « ateliers »<sup>2</sup> qui se présentent comme un recours pédagogique spécifique, surtout face à l'échec scolaire. Les ateliers sont des espaces où se réalisent l'apprentissage en situation groupale et dont la proposition est celle d'un « travail ensemble ». Le professeur ne joue pas le rôle de centre duquel émanent les informations qui sont l'enjeu du processus pédagogique. Au contraire, ce processus se produit de manière distribuée et inclut les membres dans une relation d'échange réciproque. Il s'agit moins d'enseigner que de faire apprendre.

Aussi, notre intérêt s'oriente-t-il vers l'utilisation des ateliers en tant que dispositif d'apprentissage inventif dans le processus de transversalisation qui semble être l'enjeu de l'acquisition de la compétence éthique. Le thème sur lequel nous souhaitons réfléchir est celui de l'utilisation de l'art en tant que déclencheur d'expériences de la virtualité du soi-même et des modes déjà établis d'encadrement des situations et des personnes. Notre objectif est de proposer des pratiques concrètes capables de développer, moyennant quelques stratégies méthodologiques, une disposition de transversalisation - c'est du moins ainsi que nous la nommons -, c'est-à-dire un style d'encadrement éthique engagé dans la configuration d'un monde commun et hétérogène. Il s'agit d'une manière de voir et de penser qui se présente comme une disposition d'ouverture et d'accueil à la différence. Cette disposition oriente les actions d'invention qui dépassent un monde personnel et configure ainsi un monde dans lequel les différences sont incluses, coexistantes et partagées. La rencontre avec l'art en situation de groupe apparaît comme un événement qui précipite un mouvement de sortie de soi et prépare l'action immédiate en jeu dans l'action éthique. Dès lors, le mode d'encadrement des situations doit abandonner l'égoïsme. Le mode égocentrique ne laisse pas de place à un encadrement décentré et abstrait qui repose sur la possibilité de se mettre à la place de l'autre, comme le soutenait Piaget et Kohlberg. Il ne s'agit pas non plus de dégager des situations et d'assumer le point de vue de quelque personne ou de quelque lieu, d'un nulle part pour reprendre l'expression critique de T. Nagel (1986), *the view from nowhere*. L'enjeu semble plutôt résider dans le développement et la culture d'un point de vue pluricentrique qui, à l'image de l'idée de Varela (1995), constitue des micro-mondes à partir de l'expérience des micro-identités qui nous habite dans une dimension virtuelle sans que nous nous en rendions compte dans notre quotidien.

---

<sup>2</sup> Il existe une diversité d'expériences documentées sur le thème des ateliers tels que les Ateliers de Raisonnement Logique (ARL) et le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI). Cf. M. Sorel, L'éducabilité de l'appareil cognitif: de quoi parle-t-on?, *Education permanente*, 88-89, 1987:7-19 ; Sorel, M. (dir) *Questions de pratique. L'éducabilité cognitive: une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, Paris, Université Paris V, 1991 ; *Pédagogies de la médiation. Autour du PEI, Programme d'enrichissement instrumental du professeur Reuven Feuerstein*, Lyon, Chronique sociale, 1992.

### L'ATELIER DE LECTURE COMME DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE INVENTIF

L'atelier *Livração* (« *Livraction* ») a accompli un travail de rondes de lecture avec des groupes hétérogènes quant à leur niveau socioculturel, âge, niveau de scolarité et expérience préalable de lecture. L'élément qui réunissait le groupe était le texte en ce qu'il possède de puissance d'actionner des expériences de problématisation, d'affects et d'émotions diverses vécues par l'intermédiaire de pratique collective et régulière. Pendant ce travail, le choix des textes a obéi à des critères de sens, avec une thématique se rapportant à des éléments ou à des situations qui émergeaient du contexte de l'atelier, provenant souvent de la propre vie de ces enfants. De plus, il convient de souligner que la question de la violence suscitait des réactions de rapprochement et de distance, ambiguës et coexistantes. La décision d'aborder une telle thématique dans les textes littéraires a eu comme objectif de faire émerger des expériences de problématisation au sein d'une narrative qui reposait sur un contexte familial en vue de l'étendre et de le transformer.

Les textes évoquaient des situations dotées de ce que Varela et Depraz (s.d.) dénomment la valence. La valence est définie comme faisant partie des dispositions cognitives basiques ; elle se réfère à des découpes et des saillies qui répondent par la différenciation dans l'espace de vie en configurant un domaine d'intérêt (*domain of concern*). Les valences rendent possible l'existence d'orientations et de préférences qui créent un monde et nous permettent d'établir une relation avec celui-ci. Le concept de valence transforme le domaine d'intérêt en un champ de forces<sup>3</sup>. Les polarités telles qu'aimer / ne pas aimer, rapprochement/ distance et plaisir / déplaisir font partie de ce champ qui est cependant dynamique et marqué par des nuances et des intensités. Ainsi, l'orientation que nous suivons se produit dans le champ topologique des valences, lequel est caractérisé par une fluctuation de base. Celui-ci fonctionne comme une sorte de *background* non réflexif et non égocentrique avec lequel s'accouple un soi-même virtuel ou *Ur ego*, et dont la nature est également instable et transitoire. Cette manière d'entendre notre relation avec le monde n'équivaut pas à celle qu'il y aurait entre un moi central et des contenus remplis et intentionnels.

Le champ primordial des valences constitue la structure dynamique d'auto-affection qui est aussi la source originale du

---

<sup>3</sup> Le concept de valence a été introduit par Kurt Lewin dans les années 1930 afin de désigner le champ de forces qui explique la dynamique de comportement, soit les mouvements d'attraction ou de répulsion de l'individu. Ce sont ainsi les valences qui configurent et définissent les régions dans l'espace de vie. Pour Lewin, le champ de forces se caractérise par une tendance à l'équilibre et c'est cet aspect qui distingue la position de cet auteur de celle de Varela et Depraz, lesquels mettent l'accent sur sa caractéristique de fluctuation. (*Principles of topological psychology*, McGraw-Hill Book Company, Inc).

présent vécu. Suivant la perspective de M. Scheler, Varela et Depraz défendent l'idée de primauté de l'affect par rapport à celle de primauté du temps telle que M. Heidegger l'avait explicitée. Ainsi, l'affect fait surgir le présent vivant et les moments successifs de l'émergence de la conscience. Ils affirment : « dès le début, le dédoublement temporel de l'auto-affection est traversé par l'altérité. Il est enraciné dans le fait que l'auto-affection est toujours une affection qui en inclut un autre même si elle est, comme c'est ici le cas, une auto-altérité. La manifestation la plus immédiate de cette irrévocable altérité apparaît dans la disposition basique à laquelle la valence affective donne lieu » (p. 144). Il est important de souligner que les concepts de valence et de domaine d'intérêt entraîne une nouvelle discussion qui inclut le problème de la genèse du temps et de la conscience tout en maintenant la même structure circulaire et créatrice présente depuis toujours dans la théorie de l'énaction. En ce sens, notre action dans le monde configure le champ des valences et en même temps c'est précisément dans ce champ que nous trouvons les conditions de notre propre constitution et de notre transformation. La valence répond par la formation de liens (*links*) avec l'environnement et, par ailleurs, sa nature auto-affective se manifeste par la tendance à l'extension des domaines d'intérêt. Il s'agit alors d'une dynamique temporelle incarnée.

Les domaines d'intérêts possèdent une sorte de topologie rugueuse qui est caractérisée par une altérité constitutionnelle. En plus de se présenter comme un autre au sein de soi-même, une telle altérité marque aussi des relations intersubjectives. La polarité moi-autre introduit un nouveau différentiel dans les domaines d'intérêt et étend la polarité originale aimer-ne pas aimer. Sa fluctuation de fond crée des tendances et des dispositions qui se mettent en corps au travers d'une promptitude à agir dans un domaine d'intérêt intersubjectif. Il est intéressant de remarquer que le caractère non égocentrique du champ des valences participe aux pratiques et aux accouplements intersubjectifs quotidiens. De plus, il participe aussi à nouer nos relations avec un réseau social plus ample incluant un niveau ontologique indifférencié et anonyme ( p. 159). Varela et Depraz affirment que la polarité moi-autre exprime alors une fluctuation originale de la valence en tant qu'articulation de la source d'auto-affection destinée à suivre la direction d'une relation plus complète avec le monde et avec les autres.

Les valences sont comme des émotions primordiales puisqu'elles nous touchent, nous réveillent, nous attirent et nous éloignent. Notre relation avec ce champ se caractérise par une passivité et une réception. C'est aussi à partir de ce champ qu'émerge l'émotion. L'expression é-motion, introduite par G. Mazis (1999), est utilisée par Varela et Depraz en vue de souligner son caractère de mouvement, de mettre en mouvement la cognition. Si l'on se rapporte à son étymologie latine, le terme *ex-movere* signifie bouger, propulser, mettre hors de soi. Il s'agit d'un mouvement impulsé par

quelque chose d'autre que le soi-même et qui le jette hors de soi. Ce mouvement de sortie de soi n'a pas de finalité ou de direction précise ; il possède une mobilité diffuse et procède par mouvements multiples, dispersés et coexistants. Le mouvement est expansif et se répand dans le milieu et dans le corps. L'é-motion n'est pas une coloration de la cognition ; elle est immanente à tout acte cognitif, fonctionne comme la source du temps et est à l'origine du présent vivant<sup>4</sup>. Elle est un élément de passage entre deux stades cognitifs et correspond à l'émergence de la conscience dans les cadres d'une dynamique cognitive temporelle et incarnée. Il s'agit ici d'une genèse de la conscience directe et non de la conscience réfléchie<sup>5</sup>. Varela et Depraz (s.d.) affirment que les affects et les é-motions sont enracinés et émanent de la source de dispositions basiques ; cette source est aussi le champ des valences. Par ailleurs, par leur liaison avec le champ du mouvement, les affects et les émotions correspondent au côté actif de la constitution du soi et de celle du domaine d'intérêts.

La relation avec l'art comme la relation avec des personnes sont toutes deux privilégiées par l'émergence d'affects et d'é-motions. Les affects et les émotions génèrent, chacun à leur manière, des mouvements de sortie de soi et d'accès à un soi-même virtuel. Dans le cas du travail avec le groupe d'enfants de l'atelier de lecture, l'art apparaît comme un médiateur des relations personnelles en cherchant à établir un champ de travail et un domaine d'intérêts commun au groupe. Par la présence de l'art, nous avons encore l'intention de potentialiser l'expérience de l'altérité auprès des participants, condition de la transformation des subjectivités et d'expansion des domaines d'intérêts. L'utilisation de l'art dans un contexte de travail communautaire visait surtout à se distinguer des actions philanthropiques qui sont souvent réalisées avec des communautés défavorisées. Ce qui distingue notre démarche d'une autre philanthropique réside dans le fait que cette dernière est normalement orientée vers la transmission de valeurs et de normes de conduites, toutes deux étant considérées nécessaires à la solution des problèmes d'une population spécifique. Sur la longue durée, l'atelier a fonctionné comme un dispositif d'apprentissage inventif

---

<sup>4</sup> Varela F., Lachaux J-P., Rodriguez E. et Martinerie J. (The brainweb: phase synchronization and large-scale integration. *Nature*, 2, avril 2001, pp. 229-239) ont exploré la source de la temporalité du point de vue des recherches empiriques de neurosciences. Cette recherche montre que le surgissement du présent vivant est caractérisé par la participation concurrente de plusieurs régions du cerveau qui sont distinctes, fonctionnelle et anatomiques. Ces expériences engagent un processus complexe de relation et d'intégration de ces composants qui sont les corrélats neuraux de l'affect et de la conscience. Ces corrélats neuraux ne se trouvent pas dans des structures cérébrales mais d'abord dans une dynamique nommée « surgissement ».

<sup>5</sup> Cf. Vermersch P., Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 2000/2, n° 31, pp. 269-311.

pour tous les participants, enfants et stagiaires. En ce sens, apprendre équivaut à remettre en question ce que nous sommes, ce que nous pensons et savons. C'est alors un mouvement de sortie de soi, un abandon d'une part de soi au profit de quelque chose qui n'est ni familier ni garanti d'avance. Pour arriver à ce résultat, l'apprentissage requiert des routines, des pratiques familières et certains rituels qui permettent d'accueillir en soi le neuf et l'inattendu.

Divers auteurs ont souvent souligné que la puissance de l'art permet de produire des affects, des expériences de problématisation pré-subjectives et impersonnelles.<sup>6</sup> G. Deleuze (1970) souligne d'ailleurs la force voire la violence de l'expérience affective des signes de l'art à laquelle il attribue la puissance d'actionner la pensée et la création. Partant de cette idée, nous examinons (Kastrup, 2003) la relation entre la violence quotidienne, présente dans le domaine des intérêts des enfants de l'atelier, et la violence des affects produits par l'expérience littéraire. On peut observer que la violence présente dans les domaines d'intérêts produisait des réactions qui étaient principalement celles de la peur ou de l'effroi malgré le fait que les conduites violentes caractérisaient considérablement les relations personnelles. L'effet produit par la violence et par ses divers signes a été considéré comme un évitement et une rétraction. La violence des affects produits par l'expérience avec la littérature a eu ensuite un effet de création et d'expansion des domaines d'intérêts et de subjectivités. Les expériences affectives se produisent lorsque le contact immédiat avec l'œuvre donne lieu à de fortes expériences de problématisation et de *breakdown*. Bien qu'ils soient enracinés dans l'histoire, l'affect et l'émotion émergent comme un présent vivant dans une relation de tension et de dépassement des limites de l'expérience passée. Par exemple, la lecture de la chronique *Vista Cansada*<sup>7</sup> (*Vue fatiguée*) d'Otto Lara Resende a provoqué un effet marquant lors de l'une des rondes de lecture. Ce texte aborde l'histoire d'un gardien ayant été employé durant trente-deux ans dans

---

<sup>6</sup> Deleuze G *Proust et les signes*, Paris, PUF, 1970 ; Deleuze G *Critique et clinique*, Paris, Minuit, 1993 ; Deleuze G et Guattari F *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Minuit, 1991 ; Schérer R *Homo Tantum. L'impersonnel, une politique*, in E. Alliez (dir) *Gilles Deleuze. Une vie philosophique*. Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1998. L'idée apparemment paradoxale d'une expérience pré-subjective est aussi formulée dans l'empirisme radical de W. James quand il utilise le concept d'expérience pure ou encore, dans les textes de E. Husserl sur la phase génétique (1918-1926). Selon Husserl, la genèse de la conscience et du propre vécu est attribuée aux affections et s'explique par la dynamique de rétention et de protension, laquelle constitue l'expérience du présent vivant. Cf. James W La notion de conscience, *Philosophie – William James*, 64, Paris, Minuit, 1999 ; Husserl E *De la synthèse passive*, Paris, Jérôme Millon, 1998 ; Depraz N *La conscience – approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*, Paris, Armand Colin, 2001.

<sup>7</sup> Resende O L "Vista cansada", *Jornal Folha de São Paulo*, 23-02-1992.

un édifice commercial et dont la présence n'est remarquée par les usagers de ce lieu qu'après son décès. Le thème abordé se rapporte ainsi au fait que nous n'observons pas bien ce qui fait partie de notre quotidien. Dans la discussion qui a suivi la lecture de ce texte, l'un des enfants a commenté qu'une « vue fatiguée » était une « chose de vieux ». Un autre a déclaré que le fait de vivre dans un *cortiço* vieillissaient les enfants car ceux-ci devaient feindre de ne pas voir beaucoup de choses qui s'y produisaient et, en conséquence, ils étaient contraints à avoir une vue fatiguée. Les enfants ont ensuite évoqué une séquence de situations qu'ils avaient vécues ; celles-ci étaient caractérisées par une extrême violence et leurs propos ont d'ailleurs effrayé tout le groupe. Enfin, une petite fille a conclu qu'elle souhaitait devenir écrivain lorsqu'elle serait adulte pour pouvoir écrire la vie dans le *cortiço*. Dans ce dernier cas, l'affect expérimenté, en ce qu'il possède de puissance de problématisation des expériences vécues, a actionné un désir de création et de dépassement des limites de son histoire.

Depraz (1999) suggère une distinction entre l'affect et l'émotion qui repose sur leurs différents modes de temporalité. L'affect est caractérisé par le temps de l'évènement. Son action, brusque, instantanée et inespérée divise abruptement le temps en deux. L'émotion possède un temps de variations infinitésimales dont la durée et la persistance sont plus subtiles et difficiles à appréhender. Elle affirme ainsi que « *si l'on décide de prendre en considération notre régime émotionnel dans sa fluctuation incessante et plus insensible, et non les seules manifestations émotionnelles les plus « criantes » (les affects/affections), on s'aperçoit qu'émerge alors une temporalité beaucoup plus labile et fragile. Les tonalités émotionnelles qui ne cessent de nous habiter et de nous traverser à chaque instant demandent sans doute un effort d'attention spécifique, voire inhabituelle, pour être perçus, voire aperçus (peut-être une sorte de réduction, de dé-centrement par rapport à notre attitude naturelle absorbée dans le monde et peu attentive à elle-même), car elles sont extrêmement fluctuantes* » (Depraz, 1999, p.138-139). Si nous nous rapportons à cette distinction de Depraz concernant les deux modalités de temporalité, nous pouvons observer que l'expérience avec la littérature dans l'atelier n'a pas seulement produit des affects forts mais aussi un spectre plus ténu d'émotions.

Le fait que l'expérience avec la littérature se soit réalisée dans un contexte de processus d'apprentissage requiert de considérer l'émotion (avec un temps plus lent et rempli de variations subtiles) comme un élément qui a joué un rôle important. La continuité des rondes de lecture a révélé une série d'expériences du présent vivant, de petites problématisations qui ont peu à peu réorganisé, très souvent, de manière invisible, des subjectivités et des domaines d'intérêt. La plus grande partie des é-motions provenaient des propres textes littéraires mais on ne peut également oublier de mentionner les é-motions qui ont été suscitées par la propre

ambiance de l'atelier. A ce sujet, il faut également signaler l'atmosphère d'accueil et de création, la délicatesse et l'attention du travail avec le texte, et enfin, le ralentissement du temps spécifique à la pratique de lecture. Nous pouvons observer que ce spectre d'émotions a généré une expansion des domaines d'intérêts et créé des dispositions qui se sont révélées par la suite dans des pratiques concrètes et parfois inattendues ; ces pratiques indiquent un processus d'apprentissage de la compétence éthique. Sur ce point, il convient de rappeler qu'après un an de travail avec ces enfants, ceux-ci ont commencé à promouvoir les rondes de lecture dans le « cortiço » et ont inclut de nouveaux participants dans le travail.

#### **LE PROBLÈME DE L'ATTENTION AU TEXTE ET QUELQUES STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES MISES EN PLACE**

Le travail en atelier de lecture requiert une attention spécifique peu habituelle et c'est pour cette raison, que l'atelier *Livração* a mis en place quelques stratégies méthodologiques. Il ne s'agissait pas d'une méthode préalablement existante mais plutôt d'une méthode qui se développait le long du travail. En ce sens, l'atelier n'était pas un espace d'application d'une méthode générale mais elle était elle-même une sorte de laboratoire de création et de perfectionnement graduel de la méthode utilisée. L'objectif était d'attirer l'attention des enfants sur les textes littéraires et, à un autre niveau, sur eux-mêmes.

L'attention sur un texte et l'attention sur soi ne se confondent pas avec l'attention au monde objectif ou au monde subjectif mais elles sont toutes deux une attention à un niveau virtuel sous-jacent. Beaucoup d'études actuelles en psychologie cognitive définissent l'attention en tant que processus de traitement d'informations organisées sous la forme de représentations (Camus, 1996). Dans ces analyses, l'étroite relation entre l'attention et la représentation ne prend pas en compte le problème de l'attention sur quelque chose qui n'est non pas une représentation mais une problématisation, une étrangeté ou un étonnement, une sensation impersonnelle. Cette attention est essentielle dans le processus d'apprentissage inventif. Sans réfuter les découvertes de la psychologie cognitive sur le thème de l'attention, on peut néanmoins constater qu'elle aborde seulement une seule des dimensions du processus d'attention, lequel, en tant que processus complexe, semble posséder deux tendances divergentes. La première s'oriente vers la reconnaissance, c'est-à-dire vers des représentations relatives tant à des objets externes qu'à des objets internes et subjectifs. La seconde est orientée vers l'invention et elle est axée sur l'appréhension d'intervalles entre une représentation et une autre, sur des mouvements, des genèses, des problématisations. Si la première tendance s'intéresse en priorité au monde externe, elle est également orientée vers le monde intérieur et subjectif rempli de souvenirs, de préoccupations, de pensées, etc. Toutefois, l'attention engagée dans la lecture, qui est aussi l'attention

de soi, ne correspond pas à celle qui est orientée vers le plan personnel et historique de la reconnaissance. Elle se rapproche plutôt de ce que H. Bergson nommait attention supplémentaire, laquelle a une incidence sur le flux mouvant de la vie intérieure et elle est, en dernier lieu, une attention sur la durée (Bergson, 1962). Elle appréhende un présent doté d'épaisseur temporelle qui emporte avec lui le passé contracté et qui s'incline ensuite au futur en une espèce de continuité indivisible. Selon Bergson, elle se distingue de l'attention sur la vie pratique qui découpe des formes claires et bien définies et se destine à une action intéressée. Cette attention a normalement une prépondérance sur l'attention à la durée en même temps qu'elle demeure une tendance minoritaire. Bergson souligne que l'art et la philosophie requièrent une dislocation de l'attention portée sur la vie pratique vers l'attention sur la durée.

Dans le cadre de l'atelier, l'attention à la lecture ne s'est pas révélée spontanée ; elle exigeait un effort de concentration sur le texte. En accord avec William James (1921, p.85), l'attention volontaire est toujours difficile à maintenir. Propice à la distraction, elle opère par saccades ou poussées, par de successifs et brusques efforts pour revenir à sa place. La présence de variations est un facteur important d'attraction de l'attention. S'adressant à la pédagogie, James dégage une règle : tout thème doit être présenté de telle sorte qu'il révèle de nouveaux aspects et qu'il provoque de nouveaux problèmes. Selon cet auteur, l'attention maximale ne se produit que si une synthèse des contenus connus et des idées neuves est effectuée. On peut alors affirmer que l'attention aux contenus connus, aux formes stabilisées, change de nature lorsqu'elle se transforme en une attention sur des problèmes. Ceux-ci déstabilisent ces formes et donne naissance à de nouvelles formations. Comme elle ne se réoriente pas vers de nouvelles formes de reconnaissance, l'attention ne fonctionne non comme une recherche mais avant tout comme une découverte, un accueil ou une rencontre imprévisible. Les pratiques d'apprentissage inventif de l'atelier *Livração* ont cherché à exercer ce type d'attention qui est lui-même une sorte de tendance minoritaire, une attention fine et expansive ; en d'autres termes, ce type attention correspond à un champ de virtualité du texte et de soi-même. On a cherché à réaliser cet exercice en utilisant certaines stratégies méthodologiques.

1 – Dans un premier temps, on cherchait à réduire la force de la tendance réognitive de l'attention. La suspension de l'attention sur le monde externe, physique et social, est difficile car il s'agit d'orientations marquantes de l'attention et cette dernière est naturellement intéressée par le monde, par les choses et par les personnes. Ainsi, l'une des difficultés résulte de la réduction du contrôle des situations de la vie pratique et elle exige souvent une relation de confiance auprès du propre travail et des personnes présentes. La réduction de l'attention sur la vie pratique inclut

également la déviation de l'attention sur le monde interne des préoccupations, des pensées, des souvenirs et des intentions qui assaillent la conscience dans la vie quotidienne et sont un obstacle à l'accès du soi-même virtuel. Dès lors, le contact avec la littérature exige un mouvement de retrait de soi, de sortie de soi, afin que les expériences de problématisation puissent trouver leur place.

Le début de la rencontre est marqué par une atmosphère d'accueil et de création de conditions afin de réduire les pressions quotidiennes (telles que l'agitation, la faim et la soif) qui saturent la cognition. On commence par une conversation informelle qui n'aborde pas de thème mobilisateur ; boire de l'eau et recoudre des coussins sont autant d'activités destinées à produire une sensation de pause, de relaxation et de repos. Progressivement, on recherche la suspension littérale des activités motrices. Le silence est une règle fondamentale pour que la lecture puisse commencer. Le silence vise à installer un intervalle dans le brouhaha quotidien et à éliminer le bruit de fond, ce qui est une condition indispensable à la lecture et à la rencontre avec le texte. Selon nous, le texte a besoin de respirer pour pouvoir naître. La matérialité de ce texte et les sensations qu'il est amené à produire ont besoin de se composer avec le silence. La rencontre avec le texte ne se produit pas dans un environnement de saturation sensorielle ou au milieu de la conversation et des mouvements corporels. La tâche de la personne qui coordonne le groupe est d'abord d'assurer que le travail ait lieu.

2- Pour attirer l'attention sur le texte, la stratégie est d'éveiller l'attention sur un objet perçu, dans notre cas, le livre en tant qu'objet concret. L'attraction de l'attention va des éléments les plus directement perçus et concrets aux moins directement perçus. En ce sens, le livre apparaît comme un premier attracteur, l'objet est suivi de la lecture à voix haute et ce n'est qu'ensuite que vient l'expérience littéraire. L'activité commence par une attention au livre et elle devient intégralement effective avec l'expérience littéraire ; la lecture fonctionne comme une pratique de médiation. En d'autres termes, le retrait de soi et du monde produit seulement des effets d'invention de soi et du monde quand celui-ci donne lieu à des expériences avec l'impersonnel du texte, c'est-à-dire avec sa virtualité. La simple inattention à la vie quotidienne, au monde objectif et subjectif, ne possède pas une valeur propre dans le processus d'apprentissage inventif. L'un des aspects importants, dans l'expérience avec le texte littéraire, réside dans le fait que ce processus incite à une autre attention car il mobilise un champ de forces d'affects et d'émotions et produit une bifurcation des états attentionnels, du personnel à l'impersonnel.

Il est tout d'abord fondamental de préparer soigneusement l'activité de lecture à développer lors de chaque rencontre. Après avoir sélectionné préalablement le texte, celui qui conduit la ronde de lecture doit aussi en avoir une bonne connaissance pour pouvoir

exploiter ses points forts, jouer, improviser, commenter et enfin produire un champ de variations autour de certains moments. Troisièmement, la lecture doit être réalisée comme *tracking*, comme une « habileté au ratissage », c'est-à-dire comme habileté de lecture directe, au ras du texte. La lecture à voix haute doit être elle-même une lecture attentive, faite avec un retrait de soi sans être complètement prise par l'intention de lire pour quelqu'un. Elle doit exprimer la proximité, voire l'intimité, avec le texte. Bien qu'elle soit une lecture à voix haute destinée à un groupe d'enfants – ce qui exige une attention à ce qui se passe dans cette situation collective (discussions parallèles, brouhaha, évocation de l'attention, etc.), elle ne peut jamais se limiter à une lecture pour autrui. Dans la lecture à voix haute, la pleine expérience avec le texte provoque une propagation au sein de la ronde.

3-Maintenir l'attention sur un texte demeure la tâche la plus difficile. La concentration est souvent fugace et peut se perdre à tout moment. La stratégie adoptée était, en premier lieu, de réaliser une lecture en ronde, en situation collective. L'attention sur le texte et l'attention sur soi, qui se produit pour chaque lecteur, est renforcée par l'attention des autres participants de la ronde. La ronde, comprise comme un réseau de fils multiples, transforme la relation avec le texte qui devient plus forte et plus dense ; elle compense en grande partie la tendance de l'attention à se retourner sur le monde personnel, objectif et subjectif. L'attention que l'enfant porte sur le texte et l'attention sur le soi virtuel sont renforcées lorsque cette modalité de l'attention est expérimentée par d'autres enfants ou adultes. Le choix du texte se révèle à nouveau de toute importance. Le texte doit contenir un vocabulaire relativement connu et aborder une thématique présente dans le territoire existentiel. Pour que l'expérience littéraire inédite et surprenante se produise, il faut la planter sur un plan collectif à partir d'un contexte préexistant et historiquement constitué.

4-La rencontre avec le texte est le principal objectif. L'expérience littéraire ne s'explique pas uniquement par les propriétés du texte ; de même, elle ne s'explique pas non plus seulement par l'intérêt ou par l'attention du lecteur. Cette rencontre se réalise quand s'harmonisent l'attitude d'ouverture du lecteur pour l'accueillir et les forces présentes dans le propre texte où elle se réalise. D'une part, l'attention se détache de son activité intentionnelle et elle est substituée par une autre. La simple inattention à la vie pratique n'est pas suffisante. L'attitude de chercher doit être substituée par celle de découvrir, de rencontrer. Une telle attitude cognitive s'exprime en tant que disponibilité à la rencontre, une ouverture sur le présent immédiat qui se dérobe à la reconnaissance afin d'accueillir l'expérience qui surprend, affecte, émeut et pose problème. Plus qu'une forme de passivité, elle se révèle comme une réceptivité active. D'autre part, le

texte doit être suffisamment fort pour activer une expérience de rencontre prenant la forme d'un cercle créateur. Une fois que l'attention est donnée, le propre texte fait sa part du travail. Il pousse et fonctionne comme un attracteur. Or, pour le sujet, il s'agit d'une manière de se rendre, de se laisser emporter par l'histoire, par le rythme et par la matière sonore. Suivant la pointe du présent, le texte pousse à un mouvement de lecture entendue comme *tracking*, comme ratissage dans lequel l'attention fonctionne au ras du texte.

Natalie Depraz, Francisco Varela et Pierre Vermersch (2000), se fondant sur la phénoménologie de E. Husserl, présentent une méthode pour mettre en œuvre l'apprentissage de l'attention. L'attention est engagée dans ce qu'ils dénomment devenir conscient (*becoming aware*) et qui se définit comme étant un « processus par lequel advient à ma conscience claire quelque chose de moi-même qui m'habitait de façon confuse et opaque, affective, immanente, en résumé, pré-réfléchi » (p.166). Le devenir conscient semble se rapprocher de ce que Varela (1995) présente comme une connaissance de première main de la virtualité du soi-même qui permet d'accéder à la compétence éthique. Aussi, convient-il de comparer la méthode proposée par Depraz, Varela et Vermersch avec celle qui a été utilisée dans l'atelier *Livração*.

Les auteurs reconnaissent la fécondité du concept husserlien d'*epochè* afin de comprendre le processus du devenir conscient. Le concept d'*epochè* se rapporte à une attitude de suspension ou de mise entre parenthèse de tout jugement sur des actions ou sur le propre monde. Les auteurs soulignent non seulement la fécondité mais aussi les limites de l'approche phénoménologique traditionnelle et ils cherchent à proposer une vraie *praxis* phénoménologique. Ils présentent un ensemble de gestes procéduraux destinés à l'apprentissage de l'*epochè* sous la forme d'une méthodologie de travail et dégagent trois étapes. La première se caractérise par une pratique de suspension du jugement et de l'attitude naturelle propre au réalisme naïf. Cette étape doit être réalisée en suspendant l'action ; elle est une condition nécessaire pour que se produise le changement d'attention que le sujet prête à son vécu et pour la réalisation des étapes suivantes. La deuxième étape implique un changement de direction d'attention – qui est habituellement orienté vers le monde extérieur – vers le monde intérieur des expériences subjectives. Il s'agit d'un mouvement de retour vers soi, qui transforme la perception en aperception. Enfin, la dernière étape se réfère à un changement de la qualité d'attention : elle n'est plus une recherche d'informations mais elle se transforme en une attention qui accueille l'expérience (*lâcher-prise*).

Selon Depraz, Varela et Vermersch, la première étape peut être déclenchée non seulement par des événements externes (la surprise esthétique est l'un d'entre eux) mais aussi par la médiation d'une autre personne ou par le propre exercice individuel. Dans ce cas, l'expérience avec l'art peut avoir un rôle à jouer dans cette première

phase de la *praxis* de l'épochè, et cet aspect se rapproche de la méthodologie que nous avons proposée dans le cadre de l'atelier *Livração*. La seconde étape se réfère à une conversion de la direction de l'attention, de l'extérieur vers l'intérieur. Il est probable que la méthode proposée par les auteurs s'inspire de la pratique bouddhiste ; en effet, elle est évoquée à plusieurs reprises par Varela qui la considère comme étant une paradigmatique de la transformation de soi dans laquelle le mouvement de se retourner vers soi se réalise par le biais d'une attention dirigée vers des éléments internes comme c'est le cas, par exemple, de la propre respiration. Du point de vue de la méthodologie que nous développons, c'est le texte littéraire qui convoque un type d'attention à soi bien qu'il soit un objet externe. La lecture est une pratique qui possède la particularité d'interrompre du mouvement corporel. Elle exige une attitude de recueillement et une attention qui se distancie du monde externe et objectif. L'attention sur le texte, semble susciter une attention à soi, c'est-à-dire une auto-affection provoquée par la lecture. Du point de vue de l'apprentissage de la compétence éthique, le plus important est d'accéder à la virtualité du soi-même. En effet, le fait de s'orienter vers l'intérieur de soi-même n'implique pas nécessairement un accès aux expériences de problématisation étant donné que le monde intérieur est principalement habité par des représentations intentionnelles tels les souvenirs, les préoccupations, etc. Néanmoins, les auteurs nous avertissent que la première étape de suspension de l'attitude naturelle doit être maintenue le long des deux étapes suivantes. La particularité de la lecture des textes littéraires réside dans le fait qu'elle procède par poussée à l'intérieur de soi et en même temps à l'extérieur de soi entraînant le lecteur à être en avant-scène non seulement de représentations et d'expériences de reconnaissance mais aussi de problématisation. Tous ces aspects paraissent rapprocher les pratiques de l'atelier d'une pratique d'*epochè* car celle-ci mobilise des suspensions de l'attitude naturelle au profit d'un champ affectif d'opacité et d'immanence que le lecteur trouve dans le texte et en lui-même et constitue peu à peu la connaissance claire de la virtualité de soi-même.

Parmi les difficultés dégagées pour rendre le processus effectif dans son intégralité, Depraz, Varela Vermersch font référence à la traversée d'un moment de vide ou de silence, moment qui requiert une attente permettant à l'expérience claire et intuitive de se révéler enfin. Or, la lecture exige que le temps ralentisse et que les attentes soient cultivées car les expériences affectives (qui font irruption et réveillent souvent le lecteur) ne se produisent pas immédiatement. Très souvent, il faut parcourir le texte entier pour que se révèle sa force affective. En ce sens, la pratique continue de la lecture rend le lecteur moins avide des contenus forts et immédiats. Il s'agit d'ailleurs bien souvent d'une fin surprenante qui couronne de succès une lecture difficile à soutenir, mais cette fin n'arrive qu'après une attente. La pratique régulière de la lecture semble développer

progressivement une sorte d'attention ouverte semblable à celle du chasseur qui, dans la forêt, attend immobile, patient et vigilant, l'arrivée de son gibier en maintenant une attention pleine, développée grâce à une pratique continue. La promptitude de la réponse, c'est-à-dire sa compétence pour atteindre sa cible, ne peut recourir à la médiation de règles ou de représentations au risque de manquer sa proie. Cette promptitude doit être mise en corps et immédiate. L'attention est ouverte, déstituée de contenu intentionnel et prête à accueillir une chose dont on ne sait pas encore d'où elle va surgir ni quel sera son aspect. Utilisant cette comparaison, on fait référence à l'accueil d'une véritable expérience intuitive précédée par le vide de l'attente.

L'atelier de lecture a utilisé la littérature en vue d'éveiller et de cultiver une connaissance du soi-même virtuel, de ce qui nous habite comme étant un champ inconnu et pré-réflexif de forces. L'art a été utilisé non seulement comme un événement de précipitation de l'*epochè*, comme le proposent les auteurs ci-dessus, mais aussi d'expérimentation dans des situations d'apprentissage continu afin de cultiver un savoir-faire avec la virtualité de soi. Dans le contexte de travail communautaire, l'expérience avec l'art en groupe hétérogène apparaît comme une autre spécificité méthodologique. L'utilisation de l'art avec des groupes hétérogènes en situation d'apprentissage continu constitue la singularité d'une méthode qui peut concourir à l'acquisition de la compétence éthique. Son utilisation dans le contexte précis de l'atelier exige une certaine continuation de son exploration. Toutefois, on peut observer que les pratiques de l'atelier ont été capables de promouvoir une transformation de la participation en principe volontaire et intentionnelle de la plupart des membres du groupe en une participation impliquée et non-intentionnelle. L'action non-intentionnelle est celle qui dépasse la dualité entre le faire et le vouloir. L'implication émotionnelle et l'engagement créés grâce à la continuité du projet éliminent l'intervalle entre l'action et la délibération de la volonté. L'action immédiate acquiert son sens éthique quand nous faisons non pas ce que nous nous donnons pour objectif ou ce dont nous avons envie mais quand nous faisons ce que la singularité de la situation exige. Il faut insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une situation objective ou abstraite mais d'une situation marquée, dans sa singularité, par un champ de valences et construite indissociablement d'un savoir mis en contexte et mis en corps. L'habitation d'un territoire marqué par l'hétérogénéité et la pratique concrète d'accueil des différences au travers de l'usage de la littérature semble constituer un accès à l'invention d'un monde commun et hétérogène. Dans les termes selon lesquels nous avons posé initialement notre problématique, il s'agit d'une pratique qui suscite une disposition de transversalisation de subjectivités et des domaines d'intérêts, résultante de la relation continue avec l'art, avec les personnes et avec un soi-même virtuel. Ce champ fortement habité par l'altérité, dans lequel la sortie de soi est en permanence

expérimentée, semble propice au développement d'un *ethos* transversal.

### ETHIQUE ET INVENTION

Selon Varela (1995), la conduite éthique ne consiste pas en une application d'un code de règles préexistantes. Le problème éthique surgit précisément lorsqu'il n'y a pas de règle, lorsque la situation n'est pas encore normée. L'éthique « se pose » lorsqu'elle donne lieu à une émergence de problèmes nouveaux face auxquels les codes sont silencieux. C'est pour cette raison que le thème de l'éthique rencontre celui de l'apprentissage inventif. Pour l'apprentissage inventif, le critère de compétence est non seulement une capacité de problématisation mais aussi une mise en corps de règles émergentes dans le cours d'un processus concret d'apprentissage, lequel rend alors possible l'action immédiate. L'action immédiate n'est pas seulement identifiable par sa rapidité, caractéristique qui est aussi celle de la conduite automatique et qui se distingue de la conduite inventive. A ce sujet, G. D. Logan (1988) a montré que l'action automatique s'explique par la récupération directe d'une solution spécifique apportée à un problème antérieur par la mémoire. Varela affirme que la compétence éthique est apprise comme n'importe quelle autre compétence. Nous pouvons ajouter qu'elle n'a pas besoin d'avoir à faire un apprentissage spécifique mais qu'elle est plutôt passible d'acquisition dans diverses situations ; parmi ces situations, l'expérience avec l'art révèle une puissance singulière de problématiser et de mobiliser la dimension virtuelle du soi-même. L'acquisition de la compétence éthique (en passant par l'apprentissage de la virtualité du soi-même) crée une disposition de transversalisation qui étend la virtualité des autres et du propre monde<sup>8</sup>. L'accent mis sur le comportement indique que l'éthique est à considérer au-delà d'une action de se diriger vers soi mais elle implique aussi des conduites explicites. Avoir une compétence n'équivaut pas à la mettre en œuvre, d'où l'importance, comme nous le faisons dès le début, de poser le problème en terme d'une éthique de l'action.

En tant que dispositif d'apprentissage inventif, l'atelier crée des dispositions parmi lesquelles nous pouvons dégager celle de la transversalisation, capable de réaliser le passage du champ de l'art à celui de l'éthique, de l'accueil de l'altérité en soi à celui de l'autre. Toutefois, ses effets ne sont ni garantis ni totalement prévisibles. La disposition de transversalisation implique un pari, une certaine dose de risque, et probablement notre propre disposition à nous transformer à partir des relations avec le groupe, lesquelles sont potentialisées par la base commune et hétérogène de l'expérience littéraire.

---

<sup>8</sup> Dans son ouvrage *Politiques de la nature*, Paris, La Découverte, 1999, Bruno Latour inclut également la nature dans une discussion intéressante sur l'écologie.

En outre, nous pouvons suggérer que l'apprentissage inventif s'oriente vers une compétence éthique ; il se déploie dans ce que nous nommons une éthique du savoir impliqué qui est à la fois une éthique de sortie de soi. Cette éthique, qui implique l'adoption d'un point de vue pluricentrique à partir de la connaissance du soi-même virtuel, ne doit pas être confondue avec une position relativiste qui est souvent présente dans les approches constructivistes. En effet, on pourrait conclure de manière équivoque que, faute de fondement, de principe universel, d'invariant pour la cognition et l'éthique, tous les produits de ces deux champs seraient équivalents. Il est important de rappeler que le relativisme suppose un même objet, lequel est envisagé à partir de différents points de vue. En ce sens, il ne remet pas en question le monde préexistant alors que ce qui semble nous importer c'est bien l'invention d'un monde commun et hétérogène. Cette idée est aussi défendue par B. Latour (2002) : selon lui, nous devons commencer à prendre au sérieux la diversité des mondes et refuser la position de simple tolérance. Il affirme : « le monde commun est à composer progressivement, il n'est pas déjà constitué. Il ne se trouve pas derrière nous et déjà fait, comme la nature, mais devant nous, comme une tâche immense qu'il va nous falloir accomplir peu à peu » (p.73). Cette construction requiert selon nous une disposition à la transversalisation et aux actions concrètes. Par conséquent, la notion de compétence éthique porte inévitablement en elle une dimension politique saine qui évite une indésirable psychologisation de l'éthique. Du point de vue de l'invention du monde, il y a une certaine différence entre avoir une compétence et la mettre en œuvre. La relation avec soi-même et avec la connaissance de sa virtualité est insuffisante ; il serait plus satisfaisant de l'explicitier au travers d'actions concrètes et immédiates. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions parvenir à inventer un monde commun et hétérogène puisque l'action concrète n'est pas un « choix entre d'autres possibles » mais une pointe du présent, une invention et un apprentissage permanent.

### **Bibliographie :**

- Bergson H. (1962) La perception du changement, in Bergson H *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF.
- Bourdier P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Camus J-F. (1996) *La psychologie cognitive de l'attention*, Paris, Armand Colin.
- Chomsky N. (1968) *Le langage et la pensée*, Paris, Payot.
- Deleuze G. (1970) *Proust et les signes*, Paris, PUF.
- Depraz N. (1999) Délimitation de l'émotion – Approche d'une phénoménologie du cœur, *Alter*, 7, pp.121-148.
- Depraz N. (2001) *La conscience. Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*, Paris, Armand Colin.
- Depraz N., Varela, F. & Vermersch, P. (2000) La réduction à l'épreuve de l'expérience, *Etudes phénoménologiques*, 31/32, pp.165-184.

- Dreyfus H. (1992) La portée philosophique du connexionisme, in D. Andler (dir) *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Gallimard, pp.352-373.
- Dreyfus H. (s/d) What is moral maturity ? A phenomenological account of the development of ethical expertise. <http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus> (Page consultée en mai 2001).
- Gilligan C. (1986) *Une si grande différence*, Paris, Flammarion.
- James W. (1921) *Causeries pédagogiques*, Paris, Payot.
- Kastrup V. (1999) *A invenção de si e do mundo*, Campinas-SP, Papirus.
- Kastrup V. (1998) A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 49, 4, pp.108-122.
- Kastrup V. (2000) Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias, *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 12, 1, pp.65-84.
- Kastrup V. (2003) Production de subjectivité dans un atelier de lecture au Brésil, *Chimères*, 49. (à paraître)
- Kohlberg L. (1981) *The philosophy of moral development*, São Francisco, Harper & Row.
- Latour B. (2002) Guerres des mondes – offres de paix, in *Ethnopsy*, 4, *Propositions de paix. Colloque de Cerisy*, Paris, Les empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil.
- Logan G. D. (1988) Toward an instance theory of automatization, *Psychological Review*, 95, pp.492-527.
- Maturana H. et Varela F. (1980) *Autopoiesis and cognition*, Boston/Londres/Dodrecht, D. Reidel.
- Mazis G. (1999) Merleau-Ponty : l'habiter et les émotions, *Alter*, 7, pp.285-305.
- Nagel T. (1986) *The view from nowhere*, New York, Oxford University Press.
- Piaget J. (1970) *l'épistémologie génétique*, Paris, PUF.
- Piaget J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Piattelli-Palmarini M. (1979) *Théories du langage, théories de l'apprentissage - Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil.
- Rey B. (1998) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Taylor C. (1998) *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne*, Montreal, Boreal.
- Varela F. (1995) *Sobre a competência ética*, Lisboa, Edições 70.
- Varela F., E. Thompson E. et Rosch E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Varela F. et Depraz N. (s.d.) At the source of time: valence and constitutional dynamics of affect. [www.liane.net/arobase](http://www.liane.net/arobase). (Page consultée en mars 2002).
- Varela F. et Dupuy J-P. (1995) Círculos viciosos criativos: para compreensão das origens, in P. Watzlawick et P. Krieg (dir) *O olhar do observador*, Campinas, Editorial Psi II.