

Psychophénoménologie de la présence...
*ou la relation mutuellement nourrissante entre une pratique de recherche
et une pratique pédagogique*

Yves de Champlain

Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Résumé

Dans un premier temps, cet article porte un regard rétrospectif sur la démarche de recherche que j'ai menée dans le cadre d'une maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Cette recherche visait à produire du savoir à partir de ma pratique d'enseignant en musique et aussi à permettre le renouvellement de cette pratique. La porte d'entrée particulière, pour cette rétrospective, est la présence, qui a joué, tout au long de ma recherche, un rôle très important aux niveaux méthodologique, théorique et pratique. Aussi, le but poursuivi ici est-il de décrire, dans une perspective psychophénoménologique, comment s'est constituée cette pratique de la présence, tout en laissant apparaître comment divers apports de la phénoménologie ont joué un rôle vital dans l'élaboration de cette démarche. Cette pratique a été développée d'abord du point de vue du chercheur, mais nous verrons aussi comment un transfert s'est effectué vers le point de vue du praticien. Dans un second temps, cet article vise à aller plus loin que le mémoire de maîtrise au sujet de la présence, qui n'en constituait d'ailleurs pas le principal objet de recherche. Il s'agit de poursuivre la démarche psychophénoménologique amorcée durant la maîtrise pour mieux comprendre les enjeux et l'intérêt d'une pratique de la présence.

Introduction

La démarche présentée ici s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en Étude des pratiques psychosociales réalisée à l'Université du Québec à Rimouski entre 2001 et 2004. Cette maîtrise poursuivait deux objectifs : produire du savoir à partir d'une pratique et, ce faisant, permettre et accompagner un renouvellement de cette même pratique. C'est donc ma pratique en tant qu'enseignant en musique qui a été au cœur de cette recherche intitulée *Agir dans l'incrédulité : investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. Pour sa part, le présent article vise, dans un premier temps, à faire ressortir les apports de la phénoménologie à cette recherche, tant au niveau de la méthodologie que dans l'accompagnement du changement au sein de la pratique en question.

Dans un second temps, il s'agit de pousser plus loin la démarche psychophénoménologique qui a présidé à la mise en œuvre d'une *pratique de la présence* dans ma recherche, et ce

pour faire ressortir une meilleure compréhension de la présence elle-même. Cet article suit également une structure analogue à celle de la démarche de recherche d'où il puise sa source : suivre des chemins, les explorer dans le but de mieux les connaître, de s'y reconnaître pour, finalement, s'y investir.

Une démarche psychophénoménologique

Il s'agit, à la base, d'un praticien qui interroge sa pratique, au niveau des idées, bien sûr, mais particulièrement dans la mesure où ces idées sont vivantes dans sa *praxis*, entendant en cela le savoir-faire de celui qui habite un projet, qui choisit librement sans esquiver la question du bien (Gadamer, 1995, pp. 234-240). C'est donc véritablement la *praxis* elle-même qui est interrogée, dans l'action telle que vécue par le praticien. Cette recherche se situe ainsi dans une perspective à la première personne, c'est-à-dire centrée sur ce dont le sujet peut faire l'expérience, sur ce qu'il peut conscientiser. C'est en ce sens que Pierre Vermersch (2003) considère que les objets de recherche ainsi visés relèvent de manière générale d'une discipline phénoménologique. Il convient, par contre, de ne pas confondre cette démarche avec celle de la phénoménologie comme sous-discipline de la philosophie, puisque ce qui est en jeu, ici, c'est plutôt l'analyse des actes cognitifs tels qu'ils sont vécus dans l'action. On remarque également que la nature de cette psychophénoménologie est différente de la psychologie phénoménologique issue des travaux de Giorgi (1970) et du courant de recherche qualitative d'inspiration phénoménologique, celle-ci visant plutôt l'expérience de vie du point de vue de l'apparaître (Vermersch, 2003, p. 214).

La psychophénoménologie dont il est ici question vise à aborder la nature procédurale du vécu, dans une approche pratique et expérientielle, au niveau le plus fin que le permette notre capacité à s'en informer :

D'où notre métaphore : le niveau psychophénoménologique nous permet de décrire « le manche de la cognition », par lequel le sujet peut « tenir » ou « attraper » son instrument cognitif en action. Le niveau neurodynamique est « la lame » ou la partie active de l'outil, mais sans le manche, il n'y a pas d'outil. [...] Le fondement de l'argumentation réside en la réhabilitation de la compétence pratique de l'utilisateur, séparée de l'emphase mise sur le savoir théorique ou relatif aux mécanismes du type cognitif neurodynamique, aussi intéressants ces derniers peuvent-ils être¹ (Depraz, Varela, & Vermersch, 2003, p. 165).

On remarquera, à ce niveau, une certaine circularité entre la visée et la méthode. Autrement dit, pour en arriver à une description psychophénoménologique, je dois mettre en action des processus de niveau psychophénoménologique afin de pouvoir les analyser, tout comme il

¹ Traduction libre

n'est pas possible de décrire l'acte réfléchissant autrement qu'en l'ayant mis en œuvre (Depraz, Varela, & Vermersch, 2003, p. 165). On comprend, même si ce n'est pas le sujet du présent article, qu'il s'agit là d'une recherche-formation et que cette circularité est apparentée à la perspective bio-cognitive de l'autoformation décrite par Pascal Galvani (2006) en ce qu'elle stimule le mouvement même d'autoformation à travers les processus d'exploration des expériences d'autoformation vécues.

Critères méthodologiques

Une telle recherche à la première personne implique que le chercheur est confondu, dans une certaine mesure, avec son objet de recherche. Il est en effet rapidement apparu que le clivage entre le praticien et sa pratique ne peut en aucun cas être étanche. De surcroît, les associations à ce niveau se révèlent, à presque tous les points de vue, bien plus significatives et opératoires que les dissociations. On n'a qu'à penser, par exemple, à la puissance des isomorphismes, soit cette similarité entre le contenu analysé et la façon même dont est traité ce contenu dans les démarches d'analyse de pratique (Legault & Paré, 1995, p. 13). Il convenait en revanche de mettre en place une méthode de cueillette de données qui permette une distanciation du chercheur face à ces données, de manière à instaurer une herméneutique. Ricœur a effectivement démontré qu'à tous les niveaux d'analyse, la distanciation, si elle peut certes être aliénante en nous éloignant de la vérité, demeure quand même la condition incontournable de la compréhension (Ricœur, 1986). Toujours dans une optique de distanciation, il convenait également d'aménager un lieu d'intersubjectivité, ce qui semble un critère incontournable pour produire un travail scientifique (Vermersch, 2003, p. 208). L'écriture a, en ce sens, joué un rôle très important, ce qui va dans la même direction que ce qu'écrit Max van Manen à propos des processus de recherche visant l'expérience vécue : « La recherche en sciences humaines est une forme d'écriture. L'objectif du processus de recherche est la création d'un texte phénoménologique. Et, bien entendu, ce but se tient au service de l'engagement fondamental qui anime les questions de recherche² » (van Manen, 1990, p. 111).

La première partie de la recherche a donc consisté en un travail d'écriture, pour permettre à la fois une distanciation du chercheur avec son objet d'étude et un retour intersubjectif par le biais de lecteurs donnant des commentaires. « Les cahiers collectifs³ » ont tenu lieu d'outil utilisé en ce sens. Ce cahier de notes virtuel permet, entre autres, de créer des cahiers privés et semi-privés, c'est-à-dire accessibles sur invitation, chaque cahier pouvant s'adresser à des lecteurs différents ou non, ces lecteurs pouvant y ajouter des commentaires. De plus, il est accessible en tout temps et de tout lieu, via internet. Cela me permettait d'y consigner à la fois mes notes de cours, mes journaux de bord et d'autres notes de nature plus personnelle ou d'ordre méthodologique, et d'y avoir accès à partir de chez moi ou de

² Traduction libre

³ Cf. : notes.lelinux.org

l'école où je me trouvais. Il en allait naturellement de même pour mes lecteurs.

Une telle démarche d'écriture avait comme objectif, dans un premier temps, de mettre en évidence les divers points de vue, valeurs et croyances qui m'animent face à mon sujet de recherche, de même que leurs origines. Dans un deuxième temps, il s'agissait de reprendre ces thèmes pour observer comment cela se manifestait concrètement, autant dans ma pratique que dans plusieurs aspects de ma vie. En effet, comme en ce qui concerne les relations entre le praticien et sa pratique, les associations entre praticien et humain se sont révélées très fécondes.

En revanche, un tel travail sur soi demandait une méthode pour canaliser l'écriture et la situer épistémologiquement dans une cohérence avec l'objet de recherche lui-même. Le défi consistait donc à écrire un texte non pas déclaratif, mais performatif, c'est-à-dire qui demeure au niveau de la pratique, qui possède sa valeur intrinsèque en tant que praxis. Autrement dit, il fallait que le fait d'écrire ce texte soit en soi une réponse à la question de recherche, de la même façon que de dire « oui, je le veux » à son mariage est qualitativement différent de, par exemple, raconter son mariage.

Mais là où cette démarche a vraiment pris toute son importance, c'est lorsque la pratique de l'écriture, ou plutôt mon incapacité à développer une pratique d'écriture qui soit reliée à ma pratique, m'a forcé, pour ainsi dire, à diriger ce travail par le biais de la présence. En d'autres termes, la piste méthodologique qui s'est imposée d'elle-même a été celle d'une écriture se faisant à l'intérieur d'une pratique de la présence, cette présence devenant, du coup, un critère interne de validation de l'écriture. En effet, écrire à travers un acte de présence à soi est aussi qualitativement différent que d'écrire en dehors de cet acte, ceci en tenant compte, bien sûr, de toute une palette de degrés de présence et d'absence qui peut exister entre les deux extrêmes. Ces extrêmes, étant liés à un savoir-faire et un savoir-être, ne peuvent évidemment jamais être clairement définis ou arrêtés, pas plus qu'un musicien ne peut définir, une bonne fois pour toutes, quelles sont sa meilleure et sa pire interprétation à vie.

Une pratique de la présence

Le point d'entrée dans la recherche a d'abord été une pratique de la présence, au sens où l'entend Bernard Honoré :

Exister, c'est être présent au monde, là où l'on vit, donc là où l'on agit. Qu'est-ce donc que la présence ? À la fois se situer et se manifester dans le temps et dans l'espace. Être dans le présent et être dans un lieu particulier. Être là et maintenant. Mais pas comme un objet que l'on peut trouver en un endroit donné et à un instant fixé. Y être dans l'existence, c'est-à-dire en tant que nous pouvons-être et que nous avons-à-former. En

tant que nous visons des possibles et que nous les saisissons en dévoilant des formes inconnues jusque-là. En tant que nous sommes en projet (Honoré, 2001, p. 111).

Le fait d'habiter la présence à l'intérieur d'un projet et d'un avoir-à-former permet de saisir ces formes inconnues qui se dévoilent, qui seraient, autrement dit, demeurées implicites voire inexistantes sans cette présence qui les révèle à soi-même. L'exigence d'avoir-à-former est sensiblement la même que celle d'accomplissement (*energeia*) propre à la praxis (Gadamer, 1995, p. 234). Si nous sommes là, nous sommes nécessairement en projet, quand même ce projet serait de ne rien faire ! Or, accomplir un projet nécessite de *donner forme à*. La présence accentue cette exigence.

Cette présence est également très proche de l'*attention consciente* telle que la conçoit Marie-Christine Josso (1997), c'est à-dire une présence active et intentionnelle du sujet. Par contre, Honoré met un accent prononcé sur les exigences de cette pratique de la présence. La présence suppose l'épreuve, mettant ainsi en évidence le rapport particulier à notre expérience qui s'y joue, cette notion d'épreuve étant elle-même incluse dans la racine latine *experientia*. « Faire l'épreuve de l'existence, c'est à la fois la mettre à l'épreuve et nous éprouver nous-mêmes en tant qu'existants. Cette épreuve est vécue, là et maintenant, dans la présence » (Honoré, 2001, p. 112). Parce que, évidemment, ces formes inconnues, qui se dévoilent à nous, nous dévoilent du même coup. Il y a là une double mise en évidence de ce que nous vivons et de ce que nous sommes en le vivant, ce qui nous met face à une exigence : si je suis moi-même à l'épreuve de l'existence, suis-je en mesure de la soutenir ? Et poser cette question n'est pas aisé, puisque j'ignore encore les conséquences de cette adhésion au possible qui prend corps (Ibid.). La présence m'impose la question d'un futur possible qui se dévoile et qui, ce faisant, me ramène à mes expériences passées, tout en m'exigeant de demeurer dans le moment présent, pleinement disponible à ce qui s'y vit. On peut ainsi faire le rapprochement entre la présence et une conscience du moment, au sens où l'entendent Hess et Weigand (1994). Cette conception particulière du moment est abordée dans la dernière section.

Nature intentionnelle de la présence

« Une intention, c'est une façon de tourner son attention vers quelque chose. »
ROLLO MAY

À travers cette pratique de la présence, c'est la nature intentionnelle de cette présence, telle que relevée par Josso (1997), qui s'est révélée en être l'aspect le plus difficile à habiter, étant même parfois vécue comme carrément inhabitable. Cette nature intentionnelle se trouve être, également, l'obstacle majeur au dévoilement de formes inconnues, le réflexe prédominant étant de ramener immédiatement tout ce qui émerge au niveau du connu. Jean-Louis Drolet, reprenant les travaux de May (1971), définit ainsi l'intentionnalité : « Plus

qu'une simple intention, [...] *une structure de sens et de direction en processus que l'individu actualise ou cherche à actualiser dans son rapport dialectique avec l'environnement* » (Drolet, 1995, p. 124). La pratique de la présence est, de ce point de vue, une « pratique exemplaire » (Desgagné, 2005) d'une intentionnalité comme processus mis en œuvre dans son rapport au monde. Cette perspective de rapport au monde amène à questionner le processus perceptif de l'intentionnalité. En ce sens, l'intentionnalité implique à la fois une sélection, un pouvoir et une signification. La sélectivité met en évidence le caractère inévitablement subjectif de la perception, subjectivité qui se trouve être, du même coup, la voie d'accès à cette même intentionnalité (Drolet, 1995). Le sentiment de pouvoir est, quant à lui, directement interpellé par l'exigence de l'avoir-à-former qu'accompagne la présence. Finalement, la signification se trouve être la caractéristique la plus importante, puisqu'autant la sélection perceptive que le sentiment de pouvoir vis-à-vis des objets dépendent de la signification qu'ont ces derniers (Drolet, 1995).

On remarque également la prédominance de la signification dans le jeu de forces d'où provient la difficulté d'habiter la présence. En effet, les formes qui émergent durant cet acte de présence ont naturellement tendance à être chargées de significations, rendant problématique le dévoilement de la part d'inconnu qu'elles recèlent. Ceci peut être dû soit à la charge elle-même, qui se trouve associée à la signification et qui remet en question notre pouvoir de demeurer présent, soit à une acceptation hâtive de la signification qui se présente à nous, fermant ainsi la porte à la nouveauté qui prend forme. Dans les deux cas, notre perception a bel et bien été détournée de la présence. C'est donc face à cette double exigence qu'une suspension de l'intentionnalité s'est avérée nécessaire, pour permettre à la fois d'habiter la présence et de laisser émerger ce qui s'y forme.

Pratique de l'épochè phénoménologique

« En premier lieu, la phénoménologie revendiquée ici se caractérise par sa mise en œuvre, sa dimension opératoire, procédurale ou performative, bref, sa praxis, bien plutôt que par sa systématique théorique interne, sa visée de connaissance et de justification apriorique et apodictique des connaissances. »
DEPRAZ, VARELA, & VERMERSCH (2000, p. 165)

Mon approche de la phénoménologie est celle d'un artiste — d'abord musicien. Ma première pratique consciente et organisée de la réduction a été celle de l'écoute réduite telle que définie par Pierre Schaeffer dans son *Traité des objets musicaux* (1966). Il s'agit de « l'attitude d'écoute qui consiste à écouter le son *pour lui-même*, comme *objet sonore* en faisant abstraction de sa provenance réelle ou supposée, et du sens dont il peut être porteur » (Chion, 1983, p. 33). L'objet sonore, dont il est question ici, se trouve être le

corrélat de l'écoute réduite, n'existant pas en soi, mais étant plutôt la rencontre d'une action acoustique et d'une intention d'écoute (Chion, 1983, p. 33). Ceci est en cohérence avec la nature de la réduction qui est à la fois un processus et un résultat (Vermersch, 2001, p. 2). L'écoute réduite vise donc la suspension des habitudes d'écoutes conditionnées pour établir l'objet sonore comme objet intentionnel de l'écoute, le laissant apparaître comme phénomène doté d'une objectivité propre, et ce, par les variations de l'écoute, qui agissent comme des variations eidétiques. La délimitation de l'objet sonore peut varier, mais celui-ci demeure obligatoirement une *gestalt*, une forme perçue de manière concrète et immédiate. Ceci fait référence à ce que Merleau-Ponty (1965) considère comme notre mode de perception spontané, c'est-à-dire la perception des formes, au sens très général de *structure*, *ensemble* ou *configuration*.

Par la suite, j'ai aussi utilisé la phénoménologie au niveau des arts visuels, et ce dans une approche analytique. La démarche visait à enrichir l'expérience face à l'œuvre d'art par le travail d'une « description directe de l'expérience » (Merleau-Ponty, 1945, p. I) de cette œuvre telle qu'elle se présente à soi, telle qu'elle se vit, en prenant soin de renoncer, autant que possible, aux explications théoriques et aux catégories issues de l'intelligence rationnelle (Meunier, 1969).

C'est donc à partir de ces deux expériences phénoménologiques que j'ai commencé à observer comment je faisais l'expérience de la présence et de son absence. Ainsi, la pratique de la présence a pris, pour moi, la structure suivante :

- I. la présence correspond à une double intention : *éprouver une situation et me mettre à l'épreuve de cette situation* dans un avoir-à-former ;
- II. une forme nouvelle se révèle en moi par cette présence particulière que je soutiens face à moi et face au monde ;
- III. je suspends alors l'exigence de signification que contient cette forme en devenir, je me contente de la ressentir et de l'observer telle qu'elle m'apparaît et telle qu'elle devient, en étant attentif à ne jamais quitter le domaine du sensible ;
- IV. l'exigence de pouvoir, étant intimement liée à l'intention et à la signification, se dissout, perd en quelque sorte sa raison d'être, allégeant ainsi la présence. Mon attention peut alors demeurer centrée sur cette forme telle qu'elle existe et m'habite ;
- V. il émerge, quelquefois, une prise de conscience, fixée, qui devient un nouveau point de départ pour un nouvel acte de présence.

J'ai nommé ce processus « émergence phénoménologique récursive », faisant ainsi référence au fait que chaque point d'arrivée devient un nouveau point de départ dont il émergera encore une nouvelle forme. De plus, c'est la suspension de l'intention de donner une signification à cette forme émergente qui permet à ce processus d'exister.

« *La réduction à l'épreuve de l'expérience* »

À certaines étapes de cette recherche, j'ai voulu documenter plus en profondeur son approche phénoménologique. J'avais d'abord reconnu chez Meunier (1969) et Morais (1999), dans leur approche de la phénoménologie, quelque chose d'analogue à ce que je faisais. En effet, si Schaeffer (1966) a développé une pratique basée sur la réduction, l'intention et la perception, le terme *phénoménologie* n'est jamais évoqué en tant que tel. Son projet était plutôt orienté vers un « solfège des objets sonores ». D'un autre côté, j'avais trouvé chez Solomos (1999) la confirmation que cette pratique était bien de nature phénoménologique. Je me suis donc tourné vers Husserl, Merleau-Ponty et Heidegger, mais à chaque fois, même avec la *Phénoménologie de la perception*, j'avais l'impression de m'éloigner de mon objet de recherche, de devoir intellectualiser ma démarche pour comprendre la phénoménologie alors que l'apport principal de cette dernière à ma démarche était de me permettre de comprendre de manière moins intellectuelle !

Ce que je cherchais réellement, sans le savoir, c'était une compréhension de la nature procédurale de l'acte réductif. C'est finalement chez Depraz, Varela et Vermersch (2000, 2003) que j'ai trouvé une description fine de cette mise en acte, sous la forme du « cycle minimal mais autosuffisant de l'acte réductif » (Depraz, Varela, & Vermersch, 2000, p. 167). Ce cycle est formé de la mise en relation de l'*epochè* et de l'évidence intuitive. Ce processus a une parenté évidente avec celui de l'émergence phénoménologique récursive, mais entre dans plus de détails au niveau procédural.

L'*epochè* se déploie en trois phases : (a) une suspension préjudicielle, (b) une conversion de l'attention et (c) un lâcher-prise, les phases *b* et *c* supposant une réactivation constante de la phase *a*. La phase initiale de suspension peut être provoquée par un événement externe, par la médiation d'autrui ou volontairement, ces trois possibilités n'étant, naturellement, pas exclusives. La conversion du regard passe alors d'un regard naturellement tourné vers l'extérieur à un regard tourné vers l'intérieur de soi. « En d'autres termes, à la perception se substitue de façon majoritaire un *acte aperceptif* » (Depraz, Varela, & Vermersch, 2000, p. 170). En effet, en plus de se détourner de son activité cognitive habituelle, il faut dépasser le mouvement qui amène l'attention vers l'intérieur pour arriver à l'attitude de simple accueil et d'écoute qu'implique le lâcher-prise. On plonge volontairement son attention en soi pour ensuite se placer en attente de ce qui pourrait émerger. On fait alors face à une difficulté similaire à ce qui se rencontre dans l'exigence de la présence : « L'obstacle principal de cette troisième phase réside dans la nécessité de traverser un *temps vide*, un temps de silence, d'absence de prise sur les données immédiatement disponibles et déjà conscientisées » (Depraz, Varela, & Vermersch, 2000). C'est ce que le Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX, 2006 ; Vermersch, 2006) a documenté sous le terme de *visée à vide*. Le résultat de ce processus est une évidence intuitive, interne et forte — une prise de conscience. Cette intuition est fortement enracinée dans le sensible, puisque le processus mis en acte, ici, est un acte réfléchissant, un réfléchissement du vécu :

L'acte réfléchissant part de la non-disponibilité du réfléchi. [...] Or, le réfléchi ne peut contrôler que les conditions du réfléchissement, pas son effectuation ni le contenu réfléchi. L'acte réfléchissant part donc d'une relation « silencieuse » ou à « vide » à l'expérience. [...] ce qui est en jeu, c'est de se donner la possibilité (Depraz, Varela, & Vermersch, 2000, p. 179).

Piaget définit le réfléchissement comme un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan. En ce qui concerne l'acte réfléchissant dont il est ici question, c'est un passage du plan de l'action au plan de la représentation. Mais il faut noter que la façon dont ce vécu représenté existe « est déterminée par le codage sensoriel dans lequel le sujet traduit le vécu » (Vermersch, 2003, p. 82). Le sujet doit encore thématiser ces signifiants intériorisés pour en arriver à verbaliser ce vécu, puis procéder à une abstraction réfléchie pour en arriver enfin à un savoir expérientiel (Vermersch, 2003, p. 80).

Retour sur la présence

Voici donc les cinq phases de ma pratique de la présence, reprises à la lumière des travaux de Depraz, Varela et Vermersch (2000, 2003).

I. La double intention face à une situation — de l'éprouver et de m'y mettre à l'épreuve — implique déjà une suspension au sens où ma décision « d'éprouver dans la présence » me force à prendre un recul vis-à-vis des préconceptions que je peux entretenir face à cette situation. Ensuite, il y a aussi conversion du regard dans la mesure où je me mets moi-même à l'épreuve et où je tiens compte de ce qui se passe alors en moi et pour moi.

II. Une forme nouvelle se révèle en moi au niveau sensible et préréfléchi. C'est l'acte réfléchissant qui se déploie. Cette nouvelle forme demande alors une nouvelle suspension, suspension rendue possible par la précédente, mais qui n'en demeure pas moins nouvelle.

III. Je suspends alors l'exigence de signification que contient cette forme en devenir, je me contente de la ressentir et de l'observer telle qu'elle m'apparaît et telle qu'elle devient. Autrement dit, c'est ici qu'intervient un lâcher-prise. Je dois également rétablir la suspension au fur et à mesure que cette forme se modifie.

IV. L'exigence de pouvoir se dissout, perd en quelque sorte sa raison d'être, allégeant ainsi la présence. La transition du mouvement de perception vers l'intérieur, à l'acte aperceptif, silencieux, est en quelque sorte achevée.

V. Il émerge, quelquefois, une prise de conscience, fixée, qui devient un nouveau point de départ pour un nouvel acte de présence. Il s'agit de l'évidence intuitive, le produit du réfléchissement, toujours enraciné dans le sensible.

Finalement, on pourrait ainsi résumer le tout en paraphrasant le concept d'intentionnalité développé par Drolet (1995), et dire que la pratique de la présence cherche à actualiser un rapport dialectique avec l'environnement qui demeure à l'écoute du sensible en dirigeant une partie du processus vers l'intériorité, de manière à en laisser émerger le sens.

L'enseignant dans sa pratique

Revenons maintenant à la démarche de recherche. Suite aux deux premiers temps d'écriture, de mise en évidence et d'observation, le troisième temps d'écriture de ma recherche a été de tenir un journal de bord d'enseignement de façon assidue et pour l'ensemble des groupes auxquels j'enseigne. Pendant trois mois, à raison de quatre cours par jour, chaque cours a fait l'objet d'un temps d'écriture, le plus souvent le soir même. Cette écriture se faisait elle-même en deux temps :

I. D'abord un compte-rendu de type phénoménologique, au sens où je décris le phénomène de mon activité en classe tel qu'il s'est présenté à moi, sans tenter de le théoriser, de le classer ou de l'interpréter. L'écriture se limite à *je dis...*, *je me dis...*, *un élève dit...*, *je fais...*, *un élève fait...*, *je vois...*, *j'entends...*, *je pense...*, *je sens...*, *je crois...*

II. Dans un deuxième temps, je commente ce que je comprends et ajoute, au besoin, des passages d'autres auteurs ; je fais des liens avec des prises de conscience ou des constatations écrites précédemment.

Cette écriture se fait dans un mode différent du précédent, puisque ma présence est orientée spécifiquement sur un événement passé de la journée, dans ce que Husserl nomme un *ressouvenir*, c'est-à-dire en laissant revenir le souvenir de manière à ce qu'il se donne, toujours selon la terminologie de Husserl, sur le mode du *remplissement intuitif* (Vermersch, 2004, p. 1). Autrement dit, le souvenir me revient « emballé » dans un vécu de référence auquel j'ai accès sur le mode perceptif. Pour décrire finement ce qui s'est passé, je dois me replonger dans l'expérience, la revoir, la ressentir, la re-vivre.

Un basculement intéressant

Et puis, un beau jour... la réflexion sur l'action s'est mutée en réflexion dans l'action (St-Arnaud, 1992). J'ai commencé à utiliser cette pratique de la présence en situation de classe. Ce qui est loin d'être évident étant donnée la difficulté du lâcher-prise, même dans des

situations sans aucune pression ou urgence. Je me suis surpris, un jour, à basculer dans une pratique de la présence en plein milieu d'une classe de sixième année chahuteuse et à attendre patiemment l'émergence de l'évidence intuitive. Après sept mois passés à leur enseigner, je considérais qu'il s'agissait d'un groupe dont les élèves avaient beaucoup plus d'aptitudes à se plaindre qu'à réussir, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne réussissaient rien, mais qu'ils se plaignaient beaucoup, en particulier s'ils avaient le sentiment de ne peut-être pas réussir... bref, cela se passe en mars, alors que leur titulaire, une enseignante expérimentée à quelques années de la retraite, est en congé de maladie pour le reste de l'année. Voici le récit de mon expérience, tel que consigné dans mon journal de bord :

Je présente le contenu des cours à venir. [...] Je précise que celui-ci sera axé sur le déchiffrage et la lecture des notes et des figures rythmiques et que ce sera un travail plus théorique que ce à quoi ils sont habitués, mais que je crois que c'est important pour eux de consolider ces aspects pour les préparer à ce qui les attend au secondaire. [...] Comme je m'y attends, la grogne monte, les arguments plus ou moins cohérents fusent, la classe se désorganise et devient bruyante, chacun ayant quelque chose à dire. Je prends la peine de répondre aux premiers commentaires et je suis solide pour réaffirmer mes objectifs. [...] À un moment donné, je dois quand même faire face au fait qu'ils n'acceptent pas mes idées, même s'ils ne peuvent réfuter ce que je leur dis. Je me dis que ça va demeurer du « tirailage » et que la majorité va, en bout de ligne, passer à côté de ce que je veux qu'ils apprennent.

Alors, j'ai un mouvement de recul, je demeure un instant à observer la classe dans laquelle le chaos s'est encore installé... J'ai alors un mouvement intérieur de relâchement, je délaisse mon intention pédagogique, je laisse aussi aller une certaine urgence de récupérer la classe avant que ça devienne pire encore, je demeure là à regarder la classe un peu comme si c'était un film dans une langue étrangère, même que mon regard devient un peu vague, comme si j'étais au cinéma mais que je pensais à autre chose ; en fait, je ne pense à rien, je demeure seulement présent à un espace vide en moi, d'où je sens que quelque chose veut émerger. Ou plutôt un espace qui s'est révélé être présent en moi lorsque j'ai pris la peine de lâcher prise sur mon intention, de me déposer corporellement, de sentir mon poids qui repose dans mes pieds et de tourner mon regard vers l'intérieur. Tout cela dure peut-être cinq secondes, c'est difficile à dire.

Puis, tout à coup, je reprends position dans la classe, je demande le silence et je dis : « Bon, d'accord, si vous n'êtes pas d'accord avec cette manière de faire, ça ne me dérange pas trop, mais qu'avez-vous à proposer de mieux ? Je suis prêt à le faire d'une autre façon, en autant que mes objectifs soient bien atteints. » [...] Alors, j'écris mes objectifs au tableau, les élèves commencent à donner des solutions et je commente chacune d'entre elles en lien avec les objectifs que j'ai donnés. [...] Finalement, la classe se divise en quelques groupes et chacun a trouvé une manière de

faire qu'il trouve intéressante et, pour ma part, j'ai le sentiment que mes objectifs pourront servir de balises claires dans leur travail. Ils se mettent en action avec un entrain que je leur ai rarement vu.

14 mars 2003

Le plus étonnant dans tout cela et ce qui demeure le plus marquant dans cette expérience, c'est que lorsque je reprends les guides de la classe avec la nouvelle approche, je ne sais pas vraiment ce que je vais faire, je n'ai pas vraiment trouvé la solution. J'improvise, mais je me sens connecté à une *impulsion* au sens où l'entend Grotowski (Richards, 1995), quelque chose de très petit et de très difficile à saisir parce que lorsqu'il y a un mouvement, ce n'est déjà plus l'impulsion. Par contre, si le geste maintient le lien organique avec l'impulsion qui l'a vu naître, ce geste extérieur est alors porteur de l'intention intérieure. Alors je fais confiance à cette impulsion et, tout au long de cette situation, c'est elle qui me guide. D'un certain point de vue, c'est la mise en œuvre de cette impulsion que je poursuis. Autrement dit, la relation au sensible, au niveau préréfléchi, est encore maintenue pleinement, comme si l'action mise en œuvre était en continuité avec l'acte réfléchissant, lui-même mis en œuvre par l'acte de présence, ce dernier étant déclenché et maintenu par l'acte réductif.

Une précision s'impose ici. Cette approche consistant à laisser les élèves modeler leur cours de musique, tandis que moi j'y insère et développe mes objectifs, n'est pas nouvelle dans ma façon d'enseigner. C'est même ma manière privilégiée d'amener les élèves à travailler autant que possible avec une démarche de création, ce qui me permet, du même coup, de fonder les bases du fonctionnement et du climat de la classe sur les exigences d'écoute, d'ouverture, de coopération et de respect qui sont nécessaires au travail de création collective. Par contre, cette approche avait toujours échoué avec cette classe, qui était pour tout dire incapable de gérer autant de latitude et de liberté sans s'effondrer ou exploser. C'est ce qui fait que j'étais très déterminé à leur faire accepter la démarche « à ma manière » ce jour-là, malgré ma quasi-certitude d'une attitude réfractaire de leur part.

En résumé, je dirais que ce temps de présence m'a permis de synthétiser, concrètement et physiquement, ma croyance que les élèves font des apprentissages beaucoup plus significatifs s'ils sont en mesure de construire leur démarche, avec le besoin d'encadrement rigide que je percevais chez eux. Pour être plus précis, cette présence à cet espace vide, ou l'absence de solution concrète de part et d'autre, m'a permis de voir leur besoin tel qu'il se manifestait ce jour-là, sans me perdre de vue, dans mes propres besoins, valeurs et croyances. Et c'est de là qu'a émergé non seulement une action juste, mais aussi la conscience d'une « ressource potentiellement mobilisable et utilisable dans l'action » (Legault, 2004b), de même qu'un « manche » permettant de l'activer et d'y avoir accès, pour reprendre la métaphore du niveau psychophénoménologique (Depraz, Varela, & Vermersch, 2003).

Cette question d'une synthèse psychocorporelle permettant l'action juste a été élaborée plus en détail par Varela (1996) dans le cadre de ses recherches en sciences cognitives. La dernière partie de ce texte consistera donc en une mise en relation de propositions émanant des neurosciences, de la pratique de la présence et de l'épochè, de même que d'un concept propre à la sociologie, celui d'*habitus*. Autrement dit, essayons de connecter le manche à l'outil sans perdre de vue le monde qui nous entoure.

Action éthique, habitus et changement

Outre le fait que toute praxis soit indissociable d'une posture éthique (Gadamer, 1995) et que ceci soit particulièrement évident dans les pratiques pédagogiques, il existe une relation très intéressante entre la démarche de pratique de la présence telle que développée ici et la vision du savoir éthique avancée par Varela, qu'il présente en ces termes :

Pour commencer, et en restant approximatif, je dirais que l'individu sage (ou vertueux) est *celui qui sait ce qui est le bien et qui le fait spontanément*. C'est cette spontanéité de la perception-action que nous devons examiner d'un point de vue critique, en prenant le contre-pied de l'attitude habituelle face au comportement éthique, où l'on commence par étudier le contenu intentionnel pour arriver à la rationalité des jugements moraux (Varela, 1996, p. 17).

Cette affirmation place d'emblée le savoir éthique au niveau de la praxis. L'examen qu'en fait Varela s'appuie sur l'approche *énactive* de la cognition. Celle-ci insiste sur deux notions corrélées, à savoir que (a) la perception consiste en actions guidées par la perception et que (b) les structures cognitives émergent des schémas sensorimoteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception (Varela, 1996). Le savoir-agir est donc, en ce sens, un savoir incarné qui est rendu disponible par notre capacité à percevoir la situation. Ceci va par ailleurs dans le sens du modèle utilisé par Vermersch (2003) qui stipule que l'action est toujours précédée d'une prise d'information et que c'est à ce niveau que se situe la plupart du temps le savoir expert du praticien. Varela apporte plus de précisions quant au fonctionnement neuronal qui sous-tend ce processus. Nos perceptions induisent des micro-ruptures qui amènent une reconfiguration neuronale pour faire émerger l'une de nos nombreuses micro-identités, fondée sur la mise en relation de notre perception du moment et de nos schémas sensorimoteurs, ces derniers étant eux-mêmes construits et validés par notre perception qui est à son tour teintée par la micro-identité émergente (Varela, 1996). Tout ceci est bien près de la double exigence de la présence, qui rend manifeste le lien dynamique et bidirectionnel entre ce que nous vivons et qui nous sommes en le vivant.

Cette mécanique circulaire est tout à fait cohérente avec le développement des habitus qui peuvent être considérés comme l'un des enjeux majeurs de la pratique réflexive (Perrenoud,

2001), compte tenu à la fois de leur forte influence sur la pratique et de leur nature insidieuse, au sens où ceux-ci se développent surtout au niveau préconscient (Perrenoud, 1996). Les recherches en neurologie semblent aussi aller dans le même sens : « Notre conscience traite moins de 1% de toutes les informations qui parviennent à notre cerveau. Et la plupart de nos réactions à ces données restent inconscientes » (Bennett-Goleman, 2001, p. 64). Cette dimension automatique de la pratique a effectivement pris une grande importance dans ma démarche de maîtrise et a été travaillée avec le concept de *chemin*. C'est dans cette optique que l'expression « investir des chemins de liberté », qui se retrouve dans le titre de ce mémoire, prend tout son sens. Ceci va aussi, plus généralement, dans le sens des approches socioconstructivistes et, en particulier, dans celui du concept de *moment pédagogique* (Hess & Weigand, 1994), selon lequel chaque classe de situation vécue se constitue pour nous comme un moment par lequel nous vivons ces situations et continuons de le constituer, consciemment ou non. Toutes ces approches donnent une explication convaincante du danger, pour le pédagogue, de s'enfermer dans des boucles qu'il crée lui-même et de la difficulté d'en sortir. Ceci est particulièrement vrai quand il est pris dans le feu de l'action, là où la réflexion a beaucoup moins de pouvoir que ce qu'on lui accorderait bien souvent, en particulier dans les modèles où la pratique est considérée, d'une manière ou d'une autre, comme l'application d'une théorie.

Dans cette perspective, la pratique de la présence a le mérite de permettre au praticien non seulement d'être plus conscient, même dans le feu de l'action, des divers vecteurs — habitus ou autres — qui sont en jeu au sein de sa pratique, mais surtout de provoquer une micro-rupture au moment où il ressent le besoin de se libérer d'une micro-identité aliénante. La période de suspension permet, effectivement, un renouvellement de sa perception de la situation, tandis que la conversion du regard et le lâcher-prise qui s'ensuit offrent une disponibilité pour l'émergence d'une nouvelle micro-identité, celle-ci étant peut-être moins solidement ancrée au niveau sensorimoteur. Ce dernier détail est d'ailleurs loin d'être négligeable puisque « nos habitudes de pensée, nos sentiments et nos réactions familières doivent leur existence à la simple répétition de connexions neuronales. [...] une impulsion insignifiante peut, par la seule force de l'habitude, creuser un sillon très profond » (Bennett-Goleman, 2001, p. 68). Bien entendu, le fait de provoquer la micro-rupture comporte un défi de taille : celui de demeurer en attente face au vide, d'accueillir un vide intérieur, pendant qu'à l'extérieur, la vie continue...

Conclusion

Les concepts d'*analyse de pratique* ou de *pratique réflexive* sont, comme le mentionne Perrenoud (2001), relativement vides de contenu. Ceci est non seulement inévitable, mais aussi bénéfique, puisqu'une pratique centrée sur l'individu ne peut se permettre que des cadres ouverts. Ce qui veut dire, en revanche, que le praticien qui s'engage à réfléchir sur son action a à développer un rapport riche avec cette action, mais aussi un rapport qui puisse devenir intégré au quotidien :

Il faut distinguer la posture réflexive du professionnel de la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait. [...] il faut que cette posture devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action qui devienne relativement indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions. Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus. Sa réalité se mesure non au discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière (Perrenoud, 2001, pp. 14-15).

C'est en ce sens que la présence est plus qu'une manière d'instaurer un rapport riche avec l'action. La pratique de la présence est aussi une manière de m'assurer que ce rapport prend une place importante dans mon quotidien, même en dehors de ma pratique professionnelle, puisque la simple question « suis-je bien présent ? » rend immédiatement compte de mon rapport à la situation et me permet, à ce moment, de décider de m'y engager pleinement. Par contre, si on reprend l'analyse de Perrenoud (2001), la présence est elle aussi un concept relativement vide de contenu. Celui-ci comporte, certes, une double exigence : d'éprouver la situation et de se mettre soi-même à l'épreuve de cette situation, dans un avoir-à-former qui demande de laisser émerger les nouvelles formes que la présence nous révèle. Mais la question du « comment suis-je plus présent ou, du moins, plus conscient de mon degré de présence ? » se situe à un autre niveau.

C'est le niveau psychophénoménologique qui a mis en évidence l'utilité, la nécessité dans mon cas, d'avoir recours à la phénoménologie dans une optique procédurale. J'ai puisé dans mon expérience de l'acte réductif et de l'épochè au sein de pratiques artistiques pour comprendre le phénomène de la présence de mon point de vue, et il s'est avéré que c'est également l'acte réductif et l'épochè eux-mêmes qui m'ont permis de raffiner ma pratique de la présence en soi.

Cette pratique de recherche a finalement débouché sur une pratique de la présence en situation d'enseignement, en mettant en suspension mon intention pédagogique, le temps de percevoir différemment la situation, de non seulement renouveler mon regard sur le ou les élèves en question, mais aussi en prenant soin de m'inclure dans cette perception. Ce dernier détail me semble particulièrement important, vu la facilité de s'oublier soi-même en situation d'enseignement. À première vue, il semble en émerger une réflexion dans l'action, une plus grande adéquation entre mes valeurs et mes actions. Mais, en y regardant de plus près, cela se passe plutôt au niveau du pré-réfléchi, du sensible. C'est-à-dire que les relations entre ma perception, mes valeurs et mes actions demeurent majoritairement à ce niveau, mais demeurent fortes et opérationnelles par le biais de la présence.

Ce qui se dessine, au travers de cette pratique, c'est un accompagnement de l'action, non pas au niveau de la réflexion, mais au niveau sensible de l'action elle-même ; un

« réfléchissement dans l'action » (Legault, 2006).

Références bibliographiques

- Bennett-Goleman, T. (2001). *L'alchimie des émotions : Comment l'esprit peut guérir le cœur*. Paris : Robert Laffont.
- Chion, M. (1983). *Guide des objets sonores : Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris : INA-GRM / Buchet-Chastel.
- Depraz, N. (2005). L'époque phénoménologique comme éthique de la prise de parole. Deux terrains pratiques : l'écriture poétique et l'intervention psychiatrique. *Expliciter*, 61, 1-7.
- Depraz, N. (1999). La réduction phénoménologique comme praxis. *Les carnets du Centre de philosophie du droit*, 74, 1-24.
- Depraz, N., Vermersch, P., & Varela, F. J. (2003). *On becoming aware: A pragmatics of experiencing*. Philadelphia, PA : Benjamins.
- Depraz, N., Vermersch, P., & Varela, F. J. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *OUSIA*, 31-32, 165-184.
- de Champlain, Y. (2004). *Agir dans l'incrédulité : Investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : Analyse typologique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, J.-L. (1995). L'insertion socio-professionnelle en tant que relation intentionnelle au monde. *Carriéologie, (été)*, 119-140.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- Galvani, P. (2006). Explorer l'expérience d'autoformation : Trois ateliers pour la recherche-formation. Dans H. Bézille & B. Courtois (Dir.), *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science: A phenomenologically based approach*. New York : Harper & Row.
- GREX (2006). Le vécu de la visée à vide, se demander, « effroi », résistances, confiance, dépassement. *Expliciter*, 66, 48-71.
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : A. Colin.

- Honoré, B. (2001). *Soigner : Persévérer ensemble dans l'existence*. Paris : Seli Arslan.
- Josso, M.-C. (1997). *Histoire de vie et sagesse ou la formation comme quête d'un art de vivre*. Consulté le 18 avril 2003 au <http://www.barbier-rd.nom.fr/HistoireVieCJosso.html>
- Legault, M. (2006). La symbolique en analyse de pratique : Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2^e partie). *Expliciter*, 64, 1-7.
- Legault, M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Expliciter*, 55, 31-38.
- Legault, M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique (intermédiaire) : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi. *Expliciter*, 57, 47-52.
- Legault, M., & Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Sens et non-sens*. Genève : Nagel.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meunier, J.-P. (1969). *Les structures de l'expérience filmique*. Louvain : Librairie universitaire.
- Morais, S. (1999). *Une rupture de discours entre l'artiste et le pédagogue : Une expérience esthétique compromise ? Essai phénoménologique*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Richards, T. (1995). *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Arles : Actes Sud / Académie expérimentale des théâtres.
- Ricœur P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique, vol. II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux : Essai interdisciplines*. Paris : Éditions du Seuil.
- Solomos, M. (1999). Schaeffer phénoménologue. Dans F. Delalande (Dir.), *Ouïr : Entendre, écouter, comprendre après Schaeffer*. Paris : Buchet/Chastel.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON : The Althouse Press.

Varela, F. J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.

Vermersch, P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation. *Expliciter*, 65, 14-28.

Vermersch, P. (2004). Phénoménologie et mémoire : Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir ? *Expliciter*, 53, 1-14.

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd.). Paris : ESF.

Vermersch, P. (2001). Psychophénoménologie de la réduction. *Expliciter*, 42, 1-19.

Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44(1), 7-18.

Notice biographique

Après une maîtrise en Étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski, Yves de Champlain poursuit présentement des recherches doctorales en Psychopédagogie à l'Université Laval. Il s'intéresse aux démarches d'analyse de pratique et de pratique réflexive, et plus particulièrement à la technique d'entretien d'explicitation et aux recherches de type psychophénoménologique qui ont émergé en lien avec cette pratique. Il est membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) à Paris et participe aux journées *Explicitation* au Québec. Yves de Champlain enseigne la musique au primaire depuis 1997.

yves@gnu-darwin.org