

Accéder à l'expérience qui consiste à connaître pour intervenir dans les situations de formation et d'enseignement¹

Nicolas Perrin, David Piot et Guillaume Vanhulst²

Un des buts de la formation et de l'enseignement est de permettre la construction par les apprenants³ de « connaissances objectives », c'est-à-dire de connaissances valides (reconnues comme adéquates) et stables (disponibles « sous la main » en situation). Mais qu'est-ce une connaissance réellement valide et stable ? Cette question renvoie à deux autres questions : a) quelle est la consensualité de cette connaissance, et ce pour qui ? ; b) qu'est-ce qu'une connaissance qui est stabilisée et en même temps « vivante », et ce pour qui ?

Ce texte présente un outil qui permet de travailler la validité et la stabilité d'une connaissance en situation de formation ou d'enseignement. Cette démarche est abordée au travers de plusieurs sections. La première « Penser l'acte de connaître plutôt que la connaissance » propose de désubstantialiser la connaissance, d'éviter d'en faire une « chose », pour mieux rendre compte de l'évolution constante et située de l'acte qui consiste à connaître. La deuxième section « Enjeux didactiques et rationalisation technique » met en évidence les risques qu'il y a à considérer la connaissance comme une « chose » ; une telle attitude pousse à esquiver les dilemmes didactiques⁴ qui caractérisent l'acte qui consiste à connaître en cherchant une rationalisation technique illusoire pour tenter de maîtriser le processus d'apprentissage. La troisième section « Première présentation de l'outil "*jeu entre les focalisations*" » présente comment accéder à et transformer l'expérience qui consiste à connaître, et ce en contrastant différents points de vue en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne. La quatrième section « Problématique : phénoménologie et approche relationnelle de la connaissance » propose, à partir d'une revue la littérature, d'interroger la possibilité d'étudier l'expérience qui consiste à connaître, c'est-à-dire deux choses (l'expérience et le connaître) qui ne sont pas évidentes à associer. Ce faisant, elle explicite comment accéder à l'expérience d'un apprenant et qu'est-ce que le connaître comme relation. Une dernière section « Pour un usage critique de l'outil "*jeu entre les focalisations*" » s'appuie sur la problématique pour identifier certains enjeux de la démarche que nous proposons dans ce texte. Cette dernière section, qui verra le jour progressivement, se veut en constante transformation, car elle a pour but d'affiner la problématisation que nous avons proposée dans la section précédente et de travailler l'acte qui consiste à connaître avec l'outil "*jeu entre les focalisations*". A ces sections s'ajoute une Annexe qui s'intitule « (Pré)histoire d'un texte ». Elle met en évidence quelques difficultés terminologiques et conceptuelles qui ont jalonné la rédaction du texte et qui, ce faisant, donnent à voir la construction d'une référence.

1 Penser l'acte de connaître plutôt que la connaissance

Dans ce texte, nous montrons l'intérêt didactique qu'il y a à porter son attention sur « l'expérience qui consiste à connaître » et non pas à « apprendre ou maîtriser une connaissance ». Plutôt que de prendre

¹ Ce texte, en l'état, est un support de cours pour le module maspe21 « Didactique générale ». Il peut être cité de la manière suivante : Perrin, N., Piot, D., & Vanhulst, G. (2021). Accéder à l'expérience qui consiste à connaître pour intervenir dans les situations de formation et d'enseignement (document de travail). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5257>.

² Nous remercions les étudiantes et étudiants qui ont accepté de commenter une première version de ce texte – Marion Baula, Julie Berger, Alexandre Fetelian, Gaëlle Martin et Christine Scalisi Neyroud – ainsi que Suzanne Perrin-Goy avec qui nous avons beaucoup échangé durant la rédaction de ce texte.

³ Ce texte a été écrit au genre masculin afin de faciliter la lecture et non pas pour imposer la norme masculine. Nous reconnaissons que cette façon de faire est insatisfaisante, mais nous ne sommes pas parvenus à rédiger ce texte de manière inclusive sans le rendre encore plus difficile à lire et sans créer de nouveaux contre-sens. A titre d'exemple, l'apprenant est à penser dans sa fonction et non en tant que « personne qui apprend », ce qui pourrait induire une analyse psychologique, alors que celle que nous proposons est avant tout épistémologique, d'autant plus qu'il peut s'agir d'un collectif ou d'une institution. La formulation « l'apprenant-e » ne nous semble pas meilleure, car elle pourrait laisser entendre que la question du genre est plus importante qu'une autre pour comprendre les enjeux épistémologiques, ce qui nous semble contestable.

⁴ Le terme « didactique » traduit une volonté de traiter de l'enseignement (ou de la formation) et de l'apprentissage, en problématisant l'agir de l'enseignant et de l'apprenant. Cette didactique peut être qualifiée de « générale » au sens où elle n'est pas spécifique à un savoir en particulier. S'intéresser « au » didactique et non « à la » didactique revient à problématiser tout phénomène d'apprentissage dans un contexte dévolu à cette fin, y compris l'apprentissage des collectifs et des institutions.

la connaissance comme référence du travail didactique, il nous semble utile d'adopter « le questionnement de la référence » comme référence, comme point d'appui pour le travail didactique. En d'autres termes, nous proposons de ne pas appréhender la connaissance comme « quelque chose » dont les caractéristiques seraient pré-données, mais comme un point de vue sur le monde, comme une relation, en transformation constante, dont les pôles qui en découlent sont la propension à connaître (comme propension à agir) et la situation de connaissance (comme possibilité d'un monde signifiant), ces deux pôles étant toujours en co-transformation et découlant de la relation. Et c'est bien là une difficulté du langage : nous parlons de « la connaissance » comme si celle-ci existait en tant que telle, alors qu'elle est inhérente à notre agir dans notre environnement. Au contraire, c'est de la tentative de connaître, c'est-à-dire d'une relation, qu'émerge la connaissance comme un état éphémère, un instantané extrait d'un processus.

Par exemple, si l'intention consiste à faire apprendre la botanique ou le saut en longueur, nous proposons de poser comme interrogation didactique non pas l'écart avec la connaissance exacte – non pas que cette dernière ne soit pas importante – mais **la transformation constante** du « savoir botanique » ou du « savoir sauter ». C'est en « botaniquant » ou en « sautant » qu'on co-définit la propension à connaître et la situation de connaissance. C'est en cherchant à quoi sert la connaissance botanique – non pas seulement dans une situation prototypique telle qu'on peut la rencontrer dans un herbier, mais dans des questions d'aménagement du territoire, de détermination sur le terrain ou de vulgarisation pour éviter des intoxications – que l'apprenant et le « sachant »⁵ clarifient ce qu'il y a à connaître et la précision de leurs connaissances. Il en va de même pour le saut en longueur : c'est par exemple en cherchant à adapter la manière de sauter à la morphologie du sauteur ou en jouant à maximiser l'efficacité du saut pour un sauteur que l'on comprend mieux l'état de l'art de ce que c'est sauter.

En s'intéressant au connaître plutôt qu'à la connaissance, il est possible de s'intéresser à la compréhension du monde du **point de vue de celui qui apprend**⁶. À aucun moment l'apprenant ne dispose d'un point d'appui assuré pour vérifier la justesse de sa connaissance : même l'énoncé d'une connaissance doit être compris pour véritablement connaître. En d'autres termes, la connaissance ne fonctionne pas comme une référence absolue. L'apprenant n'a pas de moyen pour vérifier la justesse de sa connaissance au regard d'un référent extérieur. L'énoncé même d'une connaissance doit être *compris* pour véritablement connaître. Cet énoncé est donc à la fois ce sur quoi on s'appuie provisoirement et ce qu'il y a à interroger. C'est en ce sens que « le questionnement de la référence » peut constituer la référence du travail didactique. C'est en confrontant ses connaissances botaniques à ce qu'il y a de nouveau dans chaque situation – la question d'un apprenant peut toujours réserver de la nouveauté – qu'on connaît avec une assurance raisonnable.

Cela est vrai pour **l'histoire de l'acte qui consiste à connaître**. Le fait (stabilisé aujourd'hui comme tel) que la Terre tourne autour du Soleil, l'origine humaine du réchauffement climatique ou les implications sanitaires du variant delta de la Covid-19, sont à chaque fois un énoncé permettant d'aller plus loin dans la connaissance, un pari sur le fonctionnement du monde et sur le champ de connaissance qu'il ouvre. Il n'est pas pertinent de poser qu'à une période donnée « on aurait dû savoir ou comprendre... » Si la physique newtonienne nous semble aujourd'hui décrire la réalité, ce n'est toutefois pas le cas au sens où elle ne décrit que ce que peut être notre expérience avec les moyens dont nous disposons. La connaissance⁷ à un moment donné est toujours le point le plus avancé de l'évolution des idées et en même temps l'objet d'une incertitude.

Il en va de même pour l'apprentissage : comprendre⁸ consiste à **reformuler l'énoncé de la connaissance (comme propension à agir) à chaque fois que la situation de connaissance (comme possibilité d'action dans un monde) se précise**. L'énoncé d'une connaissance – tel qu'il peut être communiqué sous forme d'objectif d'apprentissage ou d'une définition, et quel qu'en soit la précision – ne suffit pas pour comprendre, car l'usage ne se réduit pas à la mobilisation d'un énoncé. Le potentiel

⁵ L'expression le « sachant » renvoie à l'enseignant ou au formateur. Cette expression est mentionnée entre guillemets car si cet acteur assume une posture important pour le processus d'apprentissage, il est lui-même toujours susceptible d'interroger et faire évoluer sa connaissance.

⁶ L'apprenant ou « celui qui apprend » peut renvoyer de manière très générale à un individu, mais aussi à un collectif ou à une institution. Ces deux derniers peuvent être décrits comme une entité qui agit/connaît, avec les moyens qui sont les siens (concepts, théories, artefacts...), et qui a de fait une certaine « vision du monde ».

⁷ La connaissance, au sens générique, recouvre en fait chaque connaissance spécifique (théorie, méthode...), qu'elle soit individuelle ou collective.

⁸ Nous aurions pu utiliser le terme « maîtriser » pour ne pas induire qu'on se réfère à un niveau taxonomique particulier des objectifs d'apprentissage (comprendre plutôt qu'interpréter, analyser...) Nous gardons toutefois ce terme en nous référant à l'idée plus générale de « donner du sens »

d'un énoncé de connaissance ouvre une possibilité quasi infinie d'agir, tout en respectant cet énoncé : par exemple, il existe des règles pour traverser un giratoire routier, mais la manière de le traverser en fonction des conditions de circulation et de la manière de conduire des autres conducteurs est quasi infinie, toujours en respectant le Code de la route. C'est donc en comprenant comment on joue avec la connaissance qu'il est possible de la comprendre. La connaissance est alors la capacité à partir d'un énoncé, nécessairement imprécis, pour se frayer un chemin efficace à l'aide du connaître *ici et maintenant*. L'enjeu de la connaissance est de découvrir le plaisir et l'efficacité qu'il y a à jouer avec elle, pour découvrir comment agir et interroger la compréhension qui en découle.

C'est pourquoi il est important de **prendre pour référence de l'acte didactique « l'interrogation de la référence »**, et ce pour plusieurs raisons : a) la connaissance évolue, ne serait-ce que dans sa définition au sein des institutions ; l'enseignant ou le formateur a donc intérêt à s'interroger sur ce qui fait la référence ; b) la connaissance est toujours simplifiée, car elle est vulgarisée et donc fait l'objet d'une transposition didactique ; il est donc utile de savoir en quoi nos référentiels sont approximatifs ; c) notre compréhension de la connaissance évolue, à chaque « façonnement-sollicitation du monde », par exemple durant le travail d'un concept, et ce au travers des illustrations et des éléments d'explication que nous donnons et qui « déplacent » à chaque fois la nature exacte de la connaissance énoncée ; il est donc important de clarifier cette variabilité de la connaissance, surtout si notre compréhension constitue la référence de celle-ci, par exemple dans une situation d'évaluation ; d) l'énoncé d'une connaissance, par un apprenant, ne traduit pas nécessairement sa compréhension, car il peut répéter un énoncé sans chercher à être au plus proche de ce qu'il comprend ; ce n'est donc pas dans la répétition d'un énoncé qu'on explore ses usages et ce n'est pas parce qu'un énoncé ne s'est pas transformé que la nature de son usage est restée inchangée.

Une telle démarche **n'est pas une approximation problématique** de l'acte de connaître. À titre d'exemple, il y a une différence entre ce que « la recherche dit », c'est-à-dire les paris que peut formuler la recherche dans l'état actuel des connaissances et ce que « la science dit », c'est-à-dire le consensus qui existe dans une communauté scientifique à propos de certaines connaissances. Pour prendre des décisions, l'idéal consiste à disposer d'un consensus, mais cela est rarement possible quand les connaissances se transforment rapidement, comme dans le cas de la pandémie de Covid-19, par exemple. L'enjeu est alors de mesurer l'incertitude liée au pari que nous faisons, et pour cela d'apprécier le processus de validation et de stabilisation du connaître en cours de construction. Il en va de même pour l'apprentissage, que ce soit celui de l'apprenant ou du « sachant ». En d'autres termes, la connaissance, entendue comme l'énoncé et l'usage qui découle du connaître, est toujours un peu stabilisée tout en étant un peu en transformation⁹.

Pour pouvoir rendre compte de la nature et des transformations du connaître, nous proposons une démarche qui permet de verbaliser **ce qui est significatif pour l'apprenant dans l'énoncé de la connaissance** (comme propension à agir) et **la situation de connaissance** (comme possibilité d'un monde), pour **comprendre comment ces deux pôles sont en relation de co-définition**. Dans le prolongement, la démarche permet à l'enseignant ou au formateur d'interroger comment il joue lui-même avec l'acte de connaître, notamment lorsque l'apprenant – qui lui-même explore le jeu possible de la connaissance – lui ouvre de nouvelles voies de jeu. En d'autres termes, l'outil intellectuel que nous proposons permet d'interroger le processus de validation (comment fait-on pour savoir si le référentiel est adéquat à cet instant) et de stabilisation (comment fait-il pour disposer d'un référentiel chargé de sens à cet instant) de l'acte de connaître. Cette démarche permet aussi d'interroger à quelles conditions il est possible d'accéder à l'expérience qui consiste à connaître, et non à l'énoncé de la connaissance.

2 Enjeux didactiques et rationalisation technique

L'activité éducative est faite de **contradictions indépassables**. L'enseignement et la formation se caractérisent par des intentions qui coexistent et se concurrencent. Mais pour chaque couple d'intentions, si l'une l'emporte sur l'autre, le sens même de l'éducation peut être menacé. Par exemple, un enseignant peut interpréter son rôle dans l'éducation de la nouvelle génération afin que celle-ci s'intègre dans la société, tout en ayant à cœur de donner les moyens aux apprenants d'être autonomes et construire la

⁹ Ce texte est une illustration de ce processus : nous le proposons comme une tentative de stabiliser (provisoirement) un état de notre connaissance afin de pouvoir en interroger la validité (en regard de l'état de la connaissance scientifique) et la consensualité (au sein d'une communauté, ici en regard de ce qui est compris au sein du module maspe21).

société dans laquelle ils vont évoluer. De même, un enseignant pourra avoir à cœur de trouver des moyens de motiver les apprenants dans leur apprentissage, tout en visant en même temps un travail en profondeur de la compréhension. En cela, l'activité éducative se caractérise par sa consistance aporétique, c'est-à-dire par l'importance primordiale des tensions internes qui la fondent.

Trop souvent, les acteurs de l'éducation cherchent à se soustraire à ces apories, plutôt qu'à les affronter, en privilégiant des **rationalisations techniques**. Cela s'observe notamment par la volonté de procéduraliser certaines démarches didactiques, de prescrire très finement ou de souhaiter une prescription exhaustive de certains actes éducatifs, ou plus généralement de rechercher « la solution ultime », qui serait idéale et qui permettrait en cela d'éviter les apories. Cela s'observe également au travers des doxas, des demandes de recettes, ou de « concret »..., c'est-à-dire de discours réduisant une partie de la complexité de l'agir didactique, quand bien même ils semblent s'appuyer sur des énoncés théoriques. C'est le cas des théories – décrivant/explicant l'apprentissage, l'évaluation... – qui se résument alors à des injonctions, souvent incompatibles avec les théories dont elles émanent.

Une tension qui est au cœur des situations éducatives est celle de **la connaissance du point de vue de « l'apprenant » versus la connaissance « telle qu'elle doit être apprise »**. Certes, l'enseignant ou le formateur prend en compte la connaissance telle que la comprend l'apprenant, mais il la considère comme un écart par rapport à celle qui doit être apprise. En d'autres termes, cette dernière constitue la référence en regard de laquelle est située celle de l'apprenant. Ce faisant, deux problèmes se posent. Premièrement, la référence, c'est-à-dire l'énoncé de la connaissance telle qu'elle doit être apprise, n'est jamais suffisante, ce qui déprécie sa pertinence aux yeux de l'apprenant. Pour ce dernier, qui justement ne sait pas encore, le seul énoncé de la référence ne lui permet pas de comprendre. Pour l'enseignant ou le formateur, l'énoncé de la référence est une « mission impossible » au sens où il sera toujours incomplet pour décrire ce qu'il y a à comprendre. Deuxièmement, la référence risque d'être élevée implicitement au rang d'absolu, plutôt que d'être convoquée comme référence possible, transitoire et à interroger, bref, comme un point d'appui qui, en étant mobilisé, est constitué explicitement, ce qui permet de l'interroger et d'appréhender de nouvelles incertitudes.

Ces tensions entre connaissances des apprenants et connaissance à apprendre peuvent prendre la forme d'une **quête vaine de rationalisation technique**. Par exemple, un enseignant ou un formateur peut chercher à s'assurer qu'une « manipulation » d'une connaissance par l'apprenant sera effective (ou évitée), alors que cela n'est jamais garanti. Il peut aussi tenter de répéter à l'identique l'énoncé de ce qui constitue la référence, ou au contraire de le reformuler de manière maîtrisée, mais sans jamais être assuré que cet énoncé ou cette variation permettra de comprendre avec certitude ce qui est à apprendre. Une institution peut chercher à homogénéiser ses cohortes d'apprenants ou de description des attentes dans l'espoir de pouvoir rationaliser l'ingénierie de formation et ainsi économiser des ressources humaines, alors que même en cherchant à contenir la diversité des apprenants on ne parvient pas à délimiter les actions qu'ils sont susceptibles d'engager dans un processus d'apprentissage. Un apprenant peut quant à lui demander une définition explicite d'un concept clé ou exiger un niveau de vulgarisation censé lui assurer une compréhension de ce qui est travaillé, alors même que l'énoncé de la connaissance n'est pas la connaissance.

Plutôt que rationaliser la démarche didactique, et en l'occurrence de vouloir maîtriser la manière dont les apprenants rencontrent « une » connaissance, l'enjeu consiste à **faire fonctionner l'aporie**, et dans notre cas aborder la connaissance comme un travail, fait d'approximations successives. Faire fonctionner l'aporie « connaissance de l'apprenant » vs « connaissance du "sachant" » consiste donc à dépasser une dualité sujet-objet, un sujet devant une connaissance, pour penser la relation qui consiste à connaître, qui implique un acteur cherchant à connaître et une situation offrant des possibles de connaissance. Cela permet de sortir du schéma qui oppose intuition, approximation, expérience... et certitude, assurance, connaissance... Cela revient aussi à ne pas penser en termes d'écart a priori (entre la non-connaissance de l'apprenant et la connaissance à atteindre), mais d'écart a posteriori (entre le connaître du point de vue de l'acteur à deux moments et qui donc peut constituer une différence pertinente de son point de vue). Le travail didactique, peut être compris comme une attention portée à la variation de la relation qui consiste à connaître, dans le but d'orienter cette exploration, plutôt que comme une recherche de maîtrise d'un agir spécifique¹⁰, attendu et pré-spécifié. En d'autres termes, l'agir de l'apprenant n'est pas décrit par des paramètres définis a priori et une fois pour toutes, mais par

¹⁰ Nous utilisons cette expression plutôt que « comportement spécifique » qui induit en plus l'idée d'une description externe à l'acteur.

des variations de son agir susceptible d'orienter son exploration vers un agir plus fécond. Cela questionne alors le rôle d'un référentiel, non plus considéré comme une extériorité dont l'apprenant se rapproche, mais comme une construction progressive réalisée au gré d'une exploration, en partie organisée par le formateur ou l'enseignant. Dans cette logique, la certification ne consiste pas prioritairement à positionner un apprenant « de l'extérieur », mais à analyser comment un apprenant se positionne par rapport à un référentiel, comment il le fait sien, en regard des questions qui lui sont adressées à propos de son agir.

3 Première présentation de l'outil « jeu entre les focalisations »

L'outil « jeu entre les focalisations » n'est donc pas une marche à suivre (qui serait déterminée *a priori* par les caractéristiques intangibles d'une connaissance), mais **une manière d'identifier les contrastes (différences, tensions) potentiellement féconds**, c'est-à-dire susceptibles de faire évoluer la relation entre la propension à connaître (comme propension à agir) et possibilité de connaître (comme possibilité d'un monde). En d'autres termes, il s'agit de favoriser l'expérience qui consiste à connaître, en contrastant – et donc en favorisant – différentes relations qui consistent à connaître.

La **phénoménologie**, c'est-à-dire l'étude des phénomènes ou de l'apparaître, comprise en tant que démarche de recherche, **a pour but de rendre compte de l'expérience, et ce en contrastant trois postures**. Fondamentalement, elle étudie l'expérience en 1^{ère} personne, ou en « je », c'est-à-dire en adoptant le plus rigoureusement possible la posture du sujet concerné pour comprendre comment il appréhende les choses, *ici et maintenant*. Elle différencie cette approche de celle en 2^{ème} personne, en « tu », qui rend compte de l'expérience d'autrui (de l'autre), à partir de l'expérience en 1^{ère} personne ; dans ce cas, une approche phénoménologique cherche à mettre en évidence l'écart, la différence, entre ces postures. Ce qui est particulier à cette approche en 2^{ème} personne, est que cet écart peut être réduit progressivement pour déboucher sur une posture en « nous », à l'expérience que « nous » faisons. Il est toutefois fondamental de garder à l'esprit que le « nous » est une convergence des « tu », qu'elle est une construction locale qu'il est nécessaire d'interroger. Enfin, l'approche phénoménologique met en évidence qu'il est possible d'adopter une posture en 3^{ème} personne, en « il », c'est-à-dire tendre à une attitude la plus objective possible, qui se distancie de l'autre au point de le regarder comme une chose. Dans l'absolu, cette posture ne fait plus débat parce qu'elle a été construite rigoureusement, par exemple par une méthode scientifique, ou qu'elle est présentée ou réputée comme étant rigoureuse, et qu'elle est de fait stabilisée au sein d'une communauté. C'est pourquoi l'outil « *jeu entre les focalisations* » est construit autour de trois postures, que ce soit au niveau des colonnes (l'outil est structuré par trois colonnes) ou des lignes (l'outil se décline en trois lignes) (Figure 1).

Dans le cas de **l'agir qui consiste à connaître**, l'expérience en 1^{ère} personne est celle de la relation entre l'apprenant et ce qu'il peut connaître *ici et maintenant*, c'est-à-dire sa propre manière de connaître en essayant d'accéder à ce qu'elle a de plus spécifique pour pouvoir la prendre en compte et la faire évoluer. L'expérience en 2^{ème} personne est alors celle du connaître qui fait débat entre autrui et soi, celle de l'interrogation, car le connaître d'autrui nous étonne et questionne en retour notre propre connaître. Cette expérience de l'interrogation mutuelle peut amener progressivement à l'expérience qui est la nôtre, celle du collectif, mais qui idéalement devrait toujours être interrogée, car elle est construite à partir de points de vue singuliers. L'expérience en 3^{ème} personne de l'agir qui consiste à connaître renvoie à l'expérience que fait un acteur en adoptant une attitude scientifique ou institutionnelle. Faire cette expérience constitue toujours un idéal, car il n'est jamais assuré de connaître comme le voudrait l'état actuel de l'histoire des connaissances ou l'idéal institutionnel. C'est aussi pourquoi il est important de distinguer l'expérience en « nous » qui rend compte d'un connaître qui fonctionne localement, au sein d'un sous-groupe, et l'expérience en « il » qui cherche à adopter une attitude épistémologique dont on peut rendre compte rigoureusement de sa construction.

Focalisations		Validation		
		1	2	3
Stabilisation	1	1.1	2.1	3.1
	2	1.2	2.2	3.2
	3	1.3	2.3	3.3

Figure 1 : tableau organisant les neuf focalisations en fonction des axes de validation et de stabilisation

Dans cette perspective, accéder à l'expérience de l'agir qui consiste à connaître permet de s'interroger sur **ce qui constitue la référence** pour le sujet et/ou du point de vue de l'histoire de la connaissance. En d'autres termes, cela revient à interroger ce qui constitue l'expérience d'un connaître qui tend à l'objectivité. Il est possible de décrire cette expérience en regard de deux axes (Figure 1).

Premièrement, il est important d'interroger si et par qui la référence est reconnue comme valide ; cet outil permet donc de mieux comprendre les **processus qui permettent de construire une référence consensuelle**. C'est pourquoi ce premier axe est nommé validation (ou consensualisation), pour souligner que la consensualité découle d'un va-et-vient sur cet axe qui permet de tirer parti de l'expérience singulière, des débats entre expériences différentes et de l'expérience qui devrait correspondre à une définition rigoureuse de l'agir connaissant.

Deuxièmement, il est possible d'analyser comment cette référence est **progressivement stabilisée**, que ce soit à nouveau pour un sujet ou du point de vue de l'histoire de la connaissance. L'enjeu de la stabilisation ne consiste pas seulement à disposer d'un énoncé stable de l'agir connaissant, que cet énoncé soit écrit ou répété à l'identique de manière orale ou intérieure. Il est aussi de pouvoir disposer d'une référence qui nous permette de faire l'expérience, idéalement à tout moment et en toute situation, de l'agir qui consiste à connaître. En d'autres termes, du point de vue didactique, il existe une différence entre répéter (la même chose) et la capacité à comprendre (à exprimer ce qui correspond à l'expérience qu'on fait d'une référence). De plus, la stabilisation peut être comprise comme une abstraction, c'est-à-dire la création d'une famille de situations similaires, au sein de laquelle une expérience peut être réitérée.

L'outil « *jeu entre les focalisations* » permet donc **de décrire et d'orienter** le processus de validation et de stabilisation progressif de l'agir qui consiste à connaître, ces deux processus étant interdépendants : la stabilisation peut permettre d'explicitier la consensualisation et la recherche de consensualité peut favoriser une stabilisation significative pour l'apprenant (et non une formulation dépourvue de sens).

Pour décrire et orienter le processus de validation et de stabilisation progressive de l'agir qui consiste à connaître, il est possible de **distinguer 9 focalisations** correspondant à 9 postures ou « attitudes » pour travailler l'expérience qui consiste à connaître, c'est-à-dire pour interroger l'expérience que fait un apprenant et ainsi l'aider à comprendre. Ces neuf focalisations sont numérotées de 1.1 à 3.3 (Tableau 1). Elles renvoient toutes à un état de la consensualité et de la stabilité de l'agir qui consiste à connaître, qui peut être synthétisé et illustré par un deuxième tableau (Figure 2). Ces neuf focalisations renvoient à des expériences qui peuvent être plus ou moins souhaitables, au sens où elles correspondent ou non à la référence supposée partagée et où elles expriment des stabilisations « vivantes » permettant à l'apprenant d'agir en connaissant (et non des formulations réifiées dépourvues de signification).

Focalisations		Validation (consensualisation)		
		1	2	3
Stabilisation (abstraction)	1	je + ici et maintenant (référence correspondant à l'agir singulier, à l'expérience hic et nunc)	tu/nous + ici et maintenant (ta/notre compréhension, faite d'accords ou désaccords, à chaque instant)	il + ici et maintenant (tentative de faire l'expérience d'un concept)
	2	je + répété (variabilité intra/inter situations de ma référence)	tu/nous + répété (coutumes ou manière de faire plus ou moins stabilisées liées à nos (dés)accords)	il + répété (science en train de se faire, qui cherche des cas atypiques, des méthodes...)
	3	je + stabilisé (ma référence, telle qu'écrite ou faite d'habitudes)	tu/nous + stabilisé (ta/notre référence telle qu'elle est stabilisée, faite de (dés)accords et d'(in)compréhensions)	il + stabilisé (science méthode ou épistémologie... ou comme affirmation dogmatique)

Figure 2 : synthèse et illustration des neuf focalisations

L'hypothèse sous-jacente à l'outil « *jeu entre les focalisations* » est que **c'est en jouant entre les différentes expériences qu'il est possible de travailler la référence** correspondant à un connaître « objectif ». En d'autres termes, au-delà de ce qui est souhaitable ou non, ces focalisations peuvent être plus ou moins fécondes en termes de construction progressive de l'agir qui consiste à connaître. Il est ainsi possible de ne pas renoncer à affronter l'aporie qui veut que la connaissance puisse être interrogée comme écart à la référence, mais que cet écart ne soit identifiable qu'*a posteriori* par l'apprenant, ou par le « sachant » qui apprend lui aussi, continuellement. C'est donc en contrastant les focalisations, une à une ou entre plusieurs focalisations, qu'il est possible d'interroger ce qui constitue une référence, alors qu'elle semble évidente. Ce travail de contraste ne peut être effectué « mécaniquement ». Il consiste plutôt à tirer parti des opportunités qui permettent de construire un agir qui consiste à connaître, à la foi heuristique (il permet de comprendre « un peu plus » le monde, même si ce n'est que très partiellement) et « objectif » (la référence reste toujours à interroger, tant en ce qui concerne sa consensualité que sa formalisation).

4 Problématique : phénoménologie et approche relationnelle de la connaissance

Pour expliciter la démarche qu'il est possible d'adopter avec l'outil « *jeu entre les focalisations* », il est important de **problématiser ce que peut être une phénoménologie d'une approche relationnelle de la connaissance**. Il ne va en effet pas de soi qu'une analyse phénoménologique porte sur un agir connaissant en constante transformation. De plus, si c'est une chose que de faire l'expérience de cette relation, c'en est une autre que de pouvoir en rendre compte sans la transformer de manière trop importante ou non maîtrisée. C'est pourquoi il est important de clarifier ce qu'est la démarche phénoménologique et ce qu'est une approche relationnelle de la connaissance. Ceci permettra de préciser ce que pourront être des gestes pertinents dans l'usage de l'outil « *jeu entre les focalisations* » en situation de formation ou d'enseignement.

4.1 Approche phénoménologique et description de l'expérience

Il est maintenant possible d'esquisser quelques contributions théoriques, issues du champ de la **phénoménologie** (Depraz, 2012a; Leroy, 2018), susceptibles de préciser ce que peut être l'étude de l'expérience qui consiste à connaître. La phénoménologie, en première approximation, cherche à préciser en quoi le phénomène, l'apparaître, peut nous apprendre de l'être, en gardant ouverte la question de la nature de cet être. Comme cela a été évoqué plus haut, l'approche phénoménologique distingue différentes postures en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne (Depraz, 2014).

Ces postures peuvent être **localisées en termes de points de vue (perspectives)**. Il est possible alors de contraster le point de vue du sujet concerné (1^{ère} personne), le point de vue d'un autre sujet concerné (2^{ème} personne) ou le point de vue indépendant de tout sujet (3^{ème} personne) (Depraz, Varela, &

Vermersch, 2011). Ce sont des accès et non des objets caractérisant un phénomène (Pauen, 2012), car l'expérience (comme objet) peut être étudiée, par exemple, du point de vue de l'acteur concerné ou par empathie par un autre acteur, ce qui implique des cadres épistémologiques et des méthodologies spécifiques.

*Ce sont ces points de vue qui caractérisent les trois positions qu'il est possible d'adopter sur les axes de la validation et la stabilisation de l'outil « **jeu entre les focalisations** » et qui déterminent donc l'usage des colonnes et des lignes du tableau.*

Ces postures peuvent être **décrites par des épistémologies**, c'est-à-dire en précisant si les catégories de description sont construites en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} personne. Par exemple, l'expérience peut être celle d'un sujet (point de vue en 1^{ère} personne), mais être décrite par celui-ci en empruntant des notions déjà construites, sans vérifier si elles traduisent exactement son expérience (il s'agirait là d'une épistémologie en 3^{ème} personne). On peut parler de jeu des médiations (Depraz et al., 2011) dans la construction d'un phénomène, au sens où la description se réfère à des catégories plurielles. Plus précisément, la constitution des phénomènes implique un jeu de médiations qui se fait le long d'un continuum de description allant de la 1^{ère} à la 3^{ème} personne en passant par plusieurs postures descriptives en 2^{ème} personne (Depraz et al., 2011). Dans ce dernier cas, la présence d'autrui (réelle ou virtuelle) permet par exemple de : a) rendre consensuelles les catégories de description, même si celles-ci se veulent les plus congruentes avec l'expérience du sujet (Depraz, 2012b), ou b) entrer en résonance ou construire un différentiel d'expérience pour orienter l'attention d'un sujet et lui permettre d'exprimer des aspects peu saillants de son expérience (Depraz & Mauriac, 2006).

*Ces différentes descriptions caractérisent potentiellement chaque cellule de l'outil « **jeu entre les focalisations** ». En effet, chaque focalisation peut être décrite en mobilisant des catégories différentes, ce qui peut avoir une très grande importance didactique : ce n'est en effet pas forcément parce qu'un apprenant mobilise un concept qu'il s'agit d'une description effectuée en première personne, c'est-à-dire pleinement assumée dans ce qu'elle peut signifier. À l'inverse, la mobilisation d'un vocabulaire inadéquat (par exemple en confondant aire et périmètre) ne signifie pas de facto que l'expérience de l'agir qui consiste à connaître soit erronée.*

Ces postures peuvent être finalement **étudiées à l'aide de méthodes** en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne, qui permettent à l'apprenant d'accéder et de rendre compte de l'expérience qu'il fait de chaque point de vue et de chaque épistémologie. Une méthode en 1^{ère} personne implique un accès par soi-même à son expérience. Elle nécessite souvent un long apprentissage pour accéder à ce qui constitue réellement son expérience, et non ce qui peut être décrit par un langage usuel (Roth, 2012; Varela & Shear, 1999). Une méthode en 2^{ème} personne recourt à l'aide d'un autrui qui oriente la construction des données d'expérience par l'apprenant concerné. Un tel processus suit par exemple une démarche en quatre étapes (Depraz et al., 2011) : a) l'époque consiste à suspendre puis réorienter son attention, c'est-à-dire à se détourner de l'expérience quotidienne qui est fortement orientée par notre langage usuel, le plus souvent vers l'objet de l'expérience et non la nature de cette dernière) ; b) l'intuition consiste en un remplissement, c'est-à-dire non pas en une exploration active de l'expérience, mais en l'attente puis l'accueil de cette expérience ; c) l'expression consiste à nouveau en une suspension avant toute tentative d'expression pour que cette dernière émerge véritablement de l'expérience ; d) la validation consiste enfin en une médiation intersubjective pour élaborer les catégories descriptives et vérifier la consensualité du vécu, du remplissement et des descriptions. L'une de ces méthodes en 2^{ème} personne est l'entretien micro-phénoménologique (Petitmengin, 2006; Petitmengin, Bitbol, & Ollagnier-Beldame, 2015). Elle s'inscrit dans une démarche plus générale qui consiste à prendre l'expérience vécue comme unité d'analyse (Dieumegard, Nogry, Ollagnier-Beldame, & Perrin, 2019). Enfin, une méthode en 3^{ème} personne consiste à décrire un phénomène en faisant idéalement abstraction de toute subjectivité, cela en adoptant une méthode qui se veut objective (et qui est couramment adoptée par la démarche scientifique), alors même que cette méthode en 3^{ème} personne découle d'expériences en 1^{ère} et 2^{ème} personnes, c'est-à-dire celles de scientifiques qui tentent d'interroger et de rendre consensuels leurs points de vue et leurs catégories de description.

*Ces différentes méthodes peuvent potentiellement être mobilisées dans chaque cellule de l'outil « **jeu entre les focalisations** », ne serait-ce que du fait des habitudes des acteurs en présence, qui souvent se réfèrent implicitement à une épistémologie et une méthode qui se veulent en 3^{ème} personne.*

La description de ces points de vue, épistémologies et méthodes en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne permet de constater qu'un tel processus d'apprentissage consiste à **recourir à des points de vue et des épistémologies plurielles** (Depraz et al., 2011) **à l'aide d'un autrui qui permet d'apprendre ou de mobiliser une méthode en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} personne**. En effet, notre approche ne porte pas uniquement sur l'étude de l'expérience comme le fait souvent la phénoménologie. Elle cherche également à transformer cette expérience, comme le font certaines méthodes, telles que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui vise aussi une prise de conscience ou certaines démarches qui articulent analyse narrative et analyse de l'expérience (Fetelian, Perrin, & Masdonati, sous presse; Perrin & Vanini De Carlo, 2016) en favorisant une transformation mutuelle de l'expérience vécue (l'Erlebnis) et l'expérience comme intégration des vécus (l'Erfahrung). La transformation de l'expérience à l'occasion de son analyse, amène à recourir à des combinaisons multiples de points de vue, épistémologies et méthodes.

C'est pourquoi les usages possibles de l'outil « jeu entre les focalisations » peuvent être plus divers que ceux qui ont été esquissés pour chaque posture : aussi bien un point de vue qu'une épistémologie ou une méthodologie peut organiser le tableau sur ses axes « validation » et « stabilisation », en fixant ce que peuvent être les colonnes et les lignes du tableau. Les autres postures seront alors mobilisées pour décrire plus précisément les gestes effectués dans chacune des focalisations au niveau de chaque cellule du tableau.

4.2 Une approche relationnelle de la connaissance

L'expression « l'expérience qui consiste à connaître », où la connaissance est formulée par un verbe, renvoie à une **approche relationnelle**. Encore faut-il préciser ce qu'on entend par « relation » et « pôles de la relation ». L'enjeu est notamment de clarifier l'usage des mots tels que « connaissance », « énoncé », « usage »... qui risquent tous de favoriser une approche substantielle de la connaissance, d'en faire une chose qui serait devant un sujet, le sujet et la chose étant alors des pôles qui pré-existeraient à la relation. Or il est possible de penser autrement : la relation permet de faire « apparaître » les pôles. Dans ce but, cette section aborde la relation tout d'abord dans une approche enactive, puis en faisant référence aux autres ressources théoriques évoquées plus haut. Elle s'appuie aussi sur plusieurs exemples autres que la connaissance, pour éviter d'être prisonnier de certaines manières de réfléchir induites par le vocabulaire utilisé. C'est ainsi que nous prenons notamment la convivialité, l'agir convivial, comme illustration.

Dans une approche enactive, réfléchissons comme dans le cas de **l'amibe** qui est proposé par Varela (Maturana & Varela, 1994; Varela, Bitbol, Cohen-Varela, Dupuy, & Petitot, 2017) : la nourriture découle du couplage, le monde n'étant fait que de sucre. Ce dernier n'a pas la signification de nourriture hors de la présence de l'amibe, plus encore, en dehors de l'action de l'amibe. C'est pour l'amibe qu'il y a de la nourriture. C'est grâce à son action qu'elle identifie une variation de la concentration de sucre, qui a la signification d'une nourriture.

Dans le cas de la **convivialité**, la bouteille de vin, en tant que telle, n'est qu'un artefact, un élément du monde qui n'est pas encore significatif, un environnement potentiel. D'ailleurs, pour un insecte, la bouteille de vin a potentiellement une autre signification. Elle peut être une protection, il peut se cacher à l'ombre de la bouteille. Pour nous, elle peut être « convivialité ».

La convivialité est donc tant la **propension à la convivialité** (du côté du sujet) et la **possibilité de convivialité** (du côté du monde). Mais c'est déjà les décrire en prenant en compte la convivialité, c'est-à-dire la nature de la relation. Hors de la convivialité, il n'y a que de la matière et du mouvement, tant du côté de l'acteur que de l'environnement. Décrire le couplage qui est à l'œuvre, c'est décrire ce qui du sujet et de l'environnement est en jeu dans le couplage. La propension à la convivialité et la possibilité de convivialité ne précèdent pas le couplage. Au contraire, c'est le couplage, la relation acteur-contexte qui révèle la propension à la convivialité de l'acteur et la possibilité de convivialité du contexte.

Il est possible d'affirmer, en suivant Dewey (Muller, Perrin, & Plazaola Giger, sous presse; Renault, 2007; Steiner, 2010), que la **relation est ontologiquement première** (les pôles de la relation sont seconds). Cela signifie que les entités ne sont pas définies avant d'entrer en relation. C'est au contraire la relation – Dewey parle même le vivre au sens de la relation dans toute sa complexité – qui met en évidence les qualités des entités. De manière similaire, pour Theureau (2006, 2015) et Maturana (Muller et al., sous presse), c'est le système organisme-environnement qui est autonome (et non l'acteur ou

l'organisme). C'est à l'occasion de la relation (du couplage) que la propension à agir (de l'acteur) et la possibilité d'agir (la situation, c'est-à-dire ce qui est significatif de l'environnement) s'actualisent, c'est-à-dire prennent une forme possible. On peut affirmer que la relation est première au sens où tout ce que peut faire l'acteur (sa propension) va se révéler progressivement dans la relation, de même que tout ce qui peut être la situation (sa possibilité). Si l'on considère la convivialité, ou plutôt l'agir convivial, c'est lorsqu'il y a convivialité, lorsqu'on convivialise, que la propension à la convivialité et la possibilité de la convivialité sont actualisées, c'est-à-dire révélées.

Certes, on définit souvent le couplage (Maturana & Varela, 1994; Varela et al., 2017) comme une **relation de co-spécification**. Cela pourrait faire penser qu'il y a d'abord l'acteur et l'environnement, et qu'ils vont ensuite s'influencer mutuellement pour donner lieu au couplage. Il faut toutefois penser autrement. C'est lorsqu'il y a couplage (relation) que les pôles se co-spécifient. Il faut agir pour percevoir, c'est-à-dire à la fois l'actualisation d'une « propension à » et d'une « possibilité de ». C'est au moment où je regarde un rocher que je commence à y voir des prises d'escalade. Avant, ce n'est qu'un rocher (possible), et un moi pas encore grimpeur (potentiel).

Du point de vue de l'apprenant, c'est **dans la relation qu'il actualise et développe** son potentiel en fonction de la signification qu'il peut donner au possible. Dans le cas de la convivialité, l'apprenant « exprime » une partie de son potentiel d'agir convivial en spécifiant et transformant ce qui est significatif pour lui dans la situation potentiellement conviviale. Avant d'être en relation conviviale, sans essayer d'agir convivialement, il n'y a ni actualisation du potentiel de l'acteur, ni spécification du potentiel de la situation. La bouteille de vin n'est qu'un amas de matière. Au moment où l'acteur agit, il actualise son potentiel (il sait entrer en relation) et spécifie la situation (il y a une bouteille ouverte). Mais il peut aussi développer son potentiel, car ce dernier peut ne pas fonctionner ou révéler autre chose : quand il prend la bouteille, tout le monde le regarde de travers... s'il est à la table d'une famille bourgeoise.

Apprendre, c'est donc essayer d'**explorer l'agir convivial**. C'est à force d'être plongé (acteur) dans des situations plus ou moins conviviales (environnement) qu'un apprenant découvre comment agir dans quelle situation. C'est la variabilité et la récurrence de la relation – toujours un peu différente, mais pas trop – qui permet d'enrichir sa propension à agir et sa capacité à repérer ce qui est convivial.

S'intéresser à « l'expérience qui consiste à connaître » – à l'aide de l'outil "jeu entre les focalisations" – c'est explorer l'expérience que fait l'apprenant lorsqu'il connaît, au sens d'une disposition à agir, d'une relation, c'est-à-dire s'intéresser à l'expérience de la variabilité/récurrence de sa relation de connaître. Cela correspond à analyser ou prendre conscience de l'expérience de l'actualisation/transformation de la propension à agir et de la possibilité d'agir.

Il n'est toutefois **pas toujours possible d'agir « en vrai »**, de convivialiser. Quand on est attendu par la Reine d'Angleterre, il y a un protocole... Il faut donc anticiper ce qui va se passer de manière à ne pas se prendre les pieds dans le tapis. Il en va de même pour beaucoup d'apprentissages : plutôt que d'apprendre en faisant, on apprend... en faisant... mais dans un contexte protégé. On apprend toujours « en faisant » : même la situation la plus décontextualisée est une actualisation/transformation de la propension à agir et de la possibilité d'agir.

Dans ce cas, on cherche à fixer **l'énoncé de la connaissance** (comme propension à agir) et **la situation de connaissance** (comme possibilité d'un monde). L'énoncé et la situation correspondent à une stabilisation, *ici et maintenant*, de la manière d'agir et des conditions de l'agir, faite par un apprenant ou un « sachant ». Toute la difficulté consiste à permettre à l'apprenant d'explorer l'agir convivial à partir d'énoncés et de situations, de l'encourager à jouer sur la variabilité et la récurrence de la relation. Le membre d'un groupe de copains qui dit à un nouveau comment se comporter dans un groupe ne donne pas une marche à suivre, mais des balises pour explorer. C'est ainsi que Dreyfus (2003/2010) montre que l'acquisition d'habiletés consiste successivement à a) reconnaître des caractéristiques et agir à l'aide de règles, b) construire des indices à l'aide d'exemples et agir à l'aide de maximes, c) élaborer un plan/une perspective pour trier les indices et décider, d) remplacer les règles par une discrimination situationnelle, e) identifier immédiatement quoi, quand et comment agir. La construction d'indices permettant de discriminer progressivement les situations est essentielle. Dit autrement, l'énoncé de la connaissance (qui articule souvent propension à agir et possibilité d'agir) permet le raffinement de la connaissance (c'est-à-dire une nouvelle relation faite de propension à agir et possibilité d'agir).

Ces indices et leur mobilisation sont construits par l'apprenant, de manière située, et **excèdent largement ce qu'une règle peut définir**. Même si votre petit ami vous dit comment se comporter dans un moment convivial au sein de votre future belle famille, en mobilisant force détails, l'ensemble de ces règles resteront bien insuffisantes. C'est donc l'exploration de ces règles et du jeu qu'elles permettent à chacune des personnes réunies qui permet d'apprendre à agir de manière adéquate. Il n'y a donc pas une connaissance pré-définie, mais un jeu à explorer, en apprenant de ses erreurs. Ce sont quelques apports de la seconde philosophie de Wittgenstein (Cometti, 2011).

*S'intéresser à « l'expérience qui consiste à connaître » – à l'aide de l'outil “**jeu entre les focalisations**” – c'est donc bien explorer le jeu possible du connaître. Il est donc particulièrement intéressant d'apprendre à explorer les situations atypiques pour vérifier si l'on connaît « vraiment ». En d'autres termes, apprendre c'est accepter de se mettre en situation de ne pas comprendre, car c'est à ce moment qu'on apprend réellement. L'outil des focalisations permet de porter un regard sur la présence ou non du jeu, voire de mettre en pratique ce jeu.*

Cette démarche du connaître comme exploration de l'agir peut être précisée en adoptant une **conception adverbiale de la connaissance**. Cette approche, développée par Dewey (Madelrieux, 2016; Steiner, 2008, 2019), conçoit la connaissance comme une disposition, une manière d'agir, pour une activité déjà en cours. L'activité a une qualité adverbiale, elle peut être caractérisée par un adverbe. Elle consiste à faire attention, être sensible, aux qualités signifiantes qui sont publiquement partagées. La connaissance ou l'attention n'est donc pas dans la tête de l'individu. Elle est la qualité de la conduite qui anticipe les conséquences des gestes effectués. Elle peut être assimilée à une modulation, pas à pas, qui permet de repenser tant les moyens que les fins de notre action, en fonction de ce que nous vivons. La connaissance est alors une « assertion garantie », une anticipation du fonctionnement de la relation (ou plus exactement de transaction, terme qu'utilise Dewey pour signifier que la relation est première) en adoptant une certaine manière d'agir.

*S'intéresser à « l'expérience qui consiste à connaître » – à l'aide de l'outil “**jeu entre les focalisations**” – c'est donc se focaliser sur la manière de faire de l'apprenant, la manière d'agir avec dextérité, en identifiant ce qu'il anticipe de sa relation au monde et comment elle se transforme dans les situations problématiques. La connaissance est en effet un pari lié à la performance, dans un processus de « co-résonance », de clarification mutuelle des possibilités d'action (encouragées par les idées) et des situations problématiques.*

Il est alors intéressant de comprendre le **rôle de l'habitude** dans l'apprentissage, qui articule le cas particulier et le cas général. En se référant à Peirce (Olivier, 2013), on peut affirmer que dans tout agir, il y a du vague ou du flou. À chaque instant, au travers d'habitudes, on s'engage, on essaye d'agir, on perçoit des qualités, sans parvenir à clairement les isoler. Peirce parle de priméité. Puis, toujours à chaque instant, cela se précise : il y a « événement » ou « individu », au sens où un cas particulier est spécifié (Peirce parle de secondéité). Mais attention, ce cas ne peut être saisi que comme instantiation du général : on repère un cas particulier parce qu'on maîtrise un peu le cas général ; on repère le cas particulier comme un cas du cas général. Mais ce cas particulier a aussi ses particularités qui vont enrichir le cas général. À chaque fois que je vis un moment de convivialité, j'en apprend sur la convivialité. L'habitude est donc une généralité qui est l'intégration des particularités (Peirce nomme tiercéité cette généralité), qui donc en oriente l'identification, mais toutefois de manière non mécanique, car il y a toujours du flou et du singulier dans l'activité.

*S'intéresser à « l'expérience qui consiste à connaître » – à l'aide de l'outil “**jeu entre les focalisations**” – c'est donc comprendre comment un apprenant articule un cas singulier et le cas général, et comment le flou ou le vague propre à chaque agir, lui permet d'explorer de nouvelles caractéristiques de la relation.*

La référence à Wittgenstein permet d'aller encore plus loin dans le processus de dé-substantialisation (« dé-chosification ») de la connaissance : la connaissance n'est pas un processus interne (intracrânien), mais une **expression comportementale**. Steiner (2018, 2019) s'appuie sur l'idée que la connaissance – mais plus généralement l'esprit, et donc tous les phénomènes psychologiques qu'il recouvre – renvoie à la qualité d'un comportement, à son caractère adverbial. Mais il va plus loin : la qualité de la manière d'agir correspondant à un concept psychologique (et la connaissance en est un) est une trame comportementale motrice et linguistique (une expression) possible et attendue (elle est reconnue normativement, car elle est une manière d'agir qui peut être adéquate ou non dans une situation donnée)

correspondant à la capacité à qualifier un ressenti. En d'autres termes, c'est une trame comportementale qui est une manière adéquate d'exprimer un ressenti. Par exemple, la joie ou la douleur n'est pas le vécu intérieur, mais est la manière d'exprimer ce vécu, de manière normativement adéquate. Il est d'ailleurs intéressant de constater que la joie ou la douleur ne s'expriment pas de la même manière dans toutes les cultures. Le fait de se rouler par terre lorsqu'on a mal se fait ou ne se fait pas dans certains contextes, et celui ou celle qui le fait sait jusqu'où il peut aller, jusqu'où il peut jouer. De la même manière, il est des expressions de la convivialité ou du connaître qui conviennent. Il est fondamental de comprendre que cette expression ne dénote pas mécaniquement un vécu : il n'y a pas un lien mécanique entre un vécu et une expression. Au contraire, c'est bien la capacité à exprimer de manière adéquate (en respectant une règle qui permet un certain jeu) par différents comportements (une trame comportementale), dans une situation qui peut avoir une extension temporelle et spatiale, et ce au sein d'une forme de vie. Agir de manière conviviale est toujours risqué, comme de connaître, car les règles de la convivialité ne sont jamais complètement stabilisées... de même que les règles du connaître.

S'intéresser à « l'expérience qui consiste à connaître » – à l'aide de l'outil “jeu entre les focalisations” – c'est donc identifier la capacité à exprimer de manière adéquate un vécu. Cela renvoie au métier de l'élève, tel qu'il est défini – mais toujours partiellement, ce qui permet aux différents acteurs, apprenant et sachant de jouer avec les règles – au sein d'une classe, d'une école ou d'une culture. Accéder à l'expérience qui consiste à connaître, c'est permettre à l'apprenant d'apprendre à exprimer sa connaissance, à exprimer la relation qui consiste à connaître.

5 Pour un usage critique de l'outil “jeu entre les focalisations”

Cette section reste à écrire. Elle sera peut-être remplacée par une simple conclusion. Notre intention est de nous appuyer sur des cas présentés par les étudiants et les formateurs, tant ces dernières années que le semestre à venir. L'enjeu est non seulement d'illustrer la démarche, mais surtout de questionner la fécondité de celle-ci.

6 Références

- Cometti, J.-P. (2011). *Qu'est-ce qu'une règle ?* Paris: Vrin.
- Depraz, N. (2012a). *Comprendre la phénoménologie: une pratique concrète*. Paris: Armand Colin.
- Depraz, N. (2012b). Empathy and second-person methodology. *Continental Philosophy Review*, 45(3), 447–459.
- Depraz, N. (Ed.) (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest: Zeta Books.
- Depraz, N., & Mauriac, F. (2006). «Secondes personnes». Une anthropologie de la relation. *L'Evolution psychiatrique*, 71(4), 667-683.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books.
- Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M., & Perrin, N. (2019). Lived experience as a unit of analysis for the study of learning. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:10.1016/j.lcsi.2019.100345
- Dreyfus, H. L. (2003/2010). Une phénoménologie de l'acquisition de l'habileté comme base d'un anti-représentationisme merleau-pontien en sciences cognitives. In B. Andrieu (Ed.), *Philosophie du corps : expériences, interactions et écologie corporelle* (pp. 136-158). Paris: Vrin.
- Fetelian, A., Perrin, N., & Masdonati, J. (sous presse). Développement et parcours de résilience chez des enseignant·e·s romand·e·s. *Revue suisse de sciences de l'éducation*.
- Leroy, C. (2018). *La phénoménologie*. Paris: Ellipses.

- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey*. Paris: Vrin.
- Maturana, H. R., & Poerksen, B. (2004). *From being to doing. The origins of the biology of cognition*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley France.
- Muller, A., Perrin, N., & Plazaola Giger, I. (sous presse). Transformation, régularité et autonomie de l'activité humaine : implications pour la conception de dispositif de formation. In G. Poizat & M. Durand (Eds.), *Programme de recherche technologique et formation*.
- Olivier, M. (2013). *Peirce. La pensée et le réel*. Paris: Hermann.
- Pauen, M. (2012). The second-person perspective. *Inquiry*, 55(1), 33-49.
- Perrin, N., & Vanini De Carlo, K. (2016). L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative. *Raisons éducatives*, 2016, 251-271.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(3-4), 229-269. doi:10.1007/s11097-006-9022-2
- Petitmengin, C., Bitbol, M., & Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue. *Intellectica*, 64(2), 53-76.
- Renault, M. (2007). Une approche transactionnelle de l'action et de l'échange: la nature d'une économie partenariale. *Revue du MAUSS*(2), 138-160.
- Roth, W.-M. (2012). *First-Person Methods. Toward an Empirical Phenomenology of Experience*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense publishers.
- Steiner, P. (2008). Délocaliser les phénomènes mentaux : la philosophie de l'esprit de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, 3(245), 273-292.
- Steiner, P. (2010). Interaction et transaction: quelques enjeux pragmatistes pour une conception relationnelle de l'organisme. *Chromatikon: Annales de la philosophie en procès/Yearbook of Philosophy in Process*, 6, 203-213.
- Steiner, P. (2018). Reading and understanding: on some differences between Wittgenstein and 4E cognitive science. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 12(2), 124-137. doi:10.4396/20180206
- Steiner, P. (2019). *Désaturer l'esprit. Usage du pragmatisme*. Paris: Questions théoriques.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : enaction et expérience*. Toulouse: Octarès.
- Varela, F. J., Bitbol, M., Cohen-Varela, A., Dupuy, J.-P., & Petitot, J. (2017). *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)*. Paris: Seuil.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). First-person methodologies: what, why, how? *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3), 1-14.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

7 Annexe - (Pré)histoire d'un texte

Cette annexe propose de donner accès à la **construction d'une référence**, plutôt que de donner l'illusion qu'un argumentaire peut s'imposer sans discussion possible. Elle met en évidence quelques-unes des questions qui se sont posées durant la rédaction du texte, et qui ont abouti à la rédaction des deux premières sections (« 1. Penser l'acte de connaître plutôt que la connaissance » et « 2. Enjeux didactiques et rationalisation technique ») ainsi que de la quatrième section (« 4. Problématique : phénoménologie et approche relationnelle de la connaissance »). Cette démarche se veut en cohérence avec le propos de ce texte en ce sens qu'elle met en évidence comment un agir connaissant se structure provisoirement en dialoguant entre une intuition qui est explorée dans ce qu'elle pourrait avoir d'heuristique (posture en 1^{ère} personne), une tentative de construction de consensualité au sein de quelques rédactions, puis de relecteurs, puis dans un cours (posture en 2^{ème} personne) et un positionnement aussi rigoureux en regard de la littérature existante dans plusieurs domaines (posture en 3^{ème} personne).

L'essentiel de notre difficulté fut d'abord de clarifier **pourquoi aborder la question de « l'expérience de la connaissance »**¹¹. Plusieurs argumentations étaient possibles (même si elles restaient très approximatives au moment où elles étaient formulées).

- Nous nous inscrivons dans une approche enactive, c'est-à-dire une **approche sans fondement « absolu »**, quitte à simplifier le propos en affirmant qu'il n'existe pas de « point fixe » ; il faudrait alors expliquer ce qu'on entend par sans fondement, ce qui n'est pas une mince affaire ; en plus, il nous semble que notre problématique dans cet article dépasse la seule approche enactive et qu'il conviendrait donc d'élargir la question du fondement à la question de la référence.
- Nous pouvons partir de **l'aporie « connaissance pour celui qui apprend / connaissance pour celui qui sait »** – ou une autre formulation plus adéquate – en mettant en évidence que la connaissance se construit toujours à partir d'un point de vue considéré comme didactiquement pertinent. Toutefois l'apprenant et le « sachant », ayant chacun des mondes propres différents, ne comprennent pas nécessairement la connaissance de la même manière. Ils avancent alors « à tâtons » puisqu'ils ne peuvent pas véritablement s'assurer que la connaissance soit comprise de la même façon par les différents individus (formateurs et apprenants). Il serait dès lors plus intéressant dans ce texte de s'intéresser au processus d'apprentissage, mais cela reste à argumenter !
- Nous pouvons proposer un argumentaire un peu similaire en mettant l'accent sur le fait que **substantialiser la connaissance** pose des problèmes, tant didactiques que théoriques ou épistémologiques ; le problème didactique rejoint celui énoncé dans le point précédent ; le problème théorique renvoie à une littérature, qui est très diverse et vite complexe ; enfin, au niveau épistémologique, ce serait montrer que la substantialisation – sous forme d'une certitude supposée – ne rend pas compte d'une approche sans fondement qui est la plus raisonnable en termes métaphysiques.

Nous nous retrouvons alors face à une autre difficulté. L'expression « **l'expérience de la connaissance** », que nous utilisons dans le cadre du cours, ne va pas de soi, voire pose problème :

- Premièrement, elle peut **induire l'idée** que la connaissance préexiste et qu'il faut en faire l'expérience. Deuxièmement, l'idée qu'on puisse faire l'expérience d'une connaissance implique de clarifier le **statut ontologique** – c'est-à-dire à l'être, à la réalité à laquelle on se réfère – qu'on donne à la connaissance. Par exemple, la connaissance renvoie à une cognition viable si nous nous référons à l'épistémologie varélienne (Varela et al., 2017), une disposition à agir ou une habitude si nous nous référons à Peirce, notamment au travers de la lecture d'Olivier (2013), une qualité adverbiale de la transaction si nous nous référons à Dewey, notamment à travers la lecture de Madelrieux (2016), l'expressivité d'un comportement qui peut être attestée si nous nous référons à Wittgenstein tel que commenté par Steiner (2019)... Troisièmement, à supposer qu'on puisse faire l'expérience d'une connaissance, il faut clarifier

¹¹ Cette expression a été utilisée tout d'abord dans le cadre du cours « maspe21 », puis durant le début de l'écriture de la problématique qui prenait alors la forme d'un « mémo ». Toutefois, cette expression n'était pas sans poser des problèmes. C'est après un travail sur les sections 1, 2 et 4.2 que l'expression « expérience de l'agir qui consiste à connaître » a été stabilisée (provisoirement ?). Cette Annexe reprend presque exactement un mémo que nous écrivions pour clarifier notre propos en le « partageant ».

l'intérêt de cela d'un point de vue didactique, c'est-à-dire la possibilité de contribuer à réguler la nature de l'expérience et/ou de la connaissance expérimentée.

- Nous pouvons lui préférer des expressions comme la « **connaissance comme expérience** » ou « la connaissance en tant qu'expérience ». Elles permettent de diminuer le risque d'une réification de la connaissance, mais la question reste de savoir si la connaissance peut donner lieu ou être assimilable à une expérience.
- Peut-être faut-il repartir de l'intuition initiale, c'est-à-dire d'adopter une **approche phénoménologique**. Les auteurs auxquels nous nous référons étudient l'expérience, mais pas l'expérience d'une connaissance. Plus précisément, ils étudient l'expérience d'un artefact ou d'une action (la qualité d'un son, d'un mot, d'un goût...) Il est intéressant de constater que Depraz, Varela et Vermersch (2011) ne thématisent pas le fait qu'un son peut être conceptualisé d'un point de vue enactif comme une émergence résultant d'un couplage, et ne consiste donc pas à proprement parler en un artefact. Nous pourrions alors adopter cette stratégie : nous nous intéressons à « **l'expérience qui consiste à connaître** » – et nous utilisons alors le verbe connaître, comme le font par exemple Maturana (Maturana & Poerksen, 2004) et Dewey (Madelrieux, 2016) – c'est-à-dire à produire un **comportement qui peut être attesté comme** celui caractérisant une connaissance.

Cette **dernière stratégie nous semble la plus ouverte théoriquement**. Elle est compatible avec une référence aux concepts suivants : a) les dispositions à agir ou habitudes (qui permettent de penser l'observation d'une connaissance toujours comme une instanciation d'une généralité, instanciation qui contribue aussi à faire évoluer cette généralité) ; b) la qualité adverbiale (qui permet de mettre l'accent sur le fait que la connaissance est la qualité d'une manière d'agir) ; c) l'expressivité comportementale qui peut être attestée (qui permet d'une part d'aborder la question de la normativité à travers la notion de règle et du jeu qui la caractérise, et d'autre part de poser les questions de compréhension et de connaissance comme l'attestation, située, impliquant des paramètres multiples, d'un comportement). L'ensemble de ces références nous permettent de questionner des dimensions essentielles de l'agir didactique.