

## Médiation d'apprentissage : Approche phénoménologique de la temporalité dans les apprentissages

Lydie Ramasco-Paslier,  
Université de Fribourg – Suisse

### Auteur correspondant :

Lydie Ramasco-Paslier  
Département de Philosophie  
Université de Fribourg  
Av. de l'Europe 20  
CH-1700 Fribourg  
Suisse

Email : [ramascopaslier.lydie@gmail.com](mailto:ramascopaslier.lydie@gmail.com)

### Note de l'auteur

Cet article découle du travail de Certificate of Advanced Studies (CAS) en neuroscience de l'éducation de Mme Lydie Ramasco-Paslier

**Citation :** Ramasco-Paslier, L., (2022). Médiation d'apprentissage : Approche phénoménologique de la temporalité dans les apprentissages. *Cortica* 1(1) 48-79  
<https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1946>

### Résumé

L'objectif de cette revue de la littérature est de créer un pont entre philosophie et neuroscience de l'éducation. Comprendre le phénomène conatif dans son ensemble ainsi que son implication dans les processus cognitifs et cérébrales qui le contiennent est le socle de ce pont. La conation est l'ensemble des processus psychiques permettant d'aboutir à l'action. Il est inscrit dans l'humain l'envie de savoir en tant qu'émotion vitale de poussée. Elle est portée par le *goût de l'évidence et de sens*. Or, dans le processus conatif d'un apprenant, *avoir envie de savoir*

doit être inmanquablement suivi d'un *vouloir apprendre*, déployant en cascade un dispositif volitionnel qui produira l'action. Force est de constater qu'avoir envie n'est pas vouloir, et que vouloir n'est inmanquablement suivi d'un faire... Questionnements : Ce fait maintes fois avéré chez l'humain nous a poussé à questionner didactiquement le processus conatif dans son ensemble. Comment transformer l'envie de savoir en vouloir apprendre ? L'envie de réussir en vouloir travailler pour y arriver ? Hypothèses : Saisir les ressorts de ces processus sous les prismes philosophique et neuroscientifique. La phénoménologie merleau-pontienne révèle ces processus comme une « *modalité existentielle* » ancrée dans la découverte d'une temporalité ..... *Avoir envie de savoir* (doit être inmanquablement suivi d'un *vouloir apprendre*. permettant, lorsqu'elle est actualisée par un accompagnement pédagogique adéquat lors d'apprentissages scolaires, de développer l'envie de savoir, un vouloir apprendre.

**Mots clés :** Philosophie, Philosophie de l'Éducation, Phénoménologie, Neurosciences, Neurosciences de l'Éducation, Psychologie cognitive.

### Abstract

The objective of this literature review is to create a bridge between philosophy and neuroscience of education. Understanding the conative phenomenon as a whole as well as its involvement in the cognitive and cerebral processes that contain it are the building blocks of this bridge. Conation is the set of psychic processes leading to action. It is registered in the human the desire to know as vital emotion of push. She is driven by a taste for evidence and meaning. However, in the conative process of a learner, wanting to know must inevitably be followed by wanting to learn, deploying in cascade a volitional device that will produce the action. It is clear that

wanting is not wanting, and that wanting is not inevitably followed by doing... Questions: This fact, proven many times in humans, has prompted us to question the conative process as a whole didactically. How to transform the desire to know into a desire to learn? The desire to succeed by wanting to work to get there? Hypotheses: Seize the springs of these processes under the philosophical and neuroscientific prisms. Merleau-Pontian phenomenology reveals these processes as an “existential modality” anchored in the discovery of a temporality..... Wanting to know (must be inevitably followed by a wanting to learn). adequate pedagogical support during school learning, to develop the desire to know, a desire to learn.

**Keywords:** Philosophy, Philosophy of Education, Phenomenology, neurosciences, neurosciences of Education, cognitive psychology.

*« La philosophie a la réputation d'être abstraite et difficile, et présente néanmoins ce paradoxe de se dire accessible à tous. C'est qu'il y a sans doute deux manières de concevoir la philosophie. Dans la première, elle est envisagée comme une activité de construction théorique ; dans la seconde, elle est une démarche de vie et de pensée que chacun peut entreprendre pour soi. Cela ne signifie pas qu'il faille les opposer. La philosophie n'est-elle pas toujours au bout du compte une expérience personnelle de pensée. Toutes sortes d'événements et de rencontres peuvent y conduire : le souci d'éduquer en propose de nombreux, et non des moindres... »* Alain Kerlan, Philosophie pour l'éducation, le compagnonnage philosophique en éducation et en formation, ESF, Paris, (2003).

Le but ultime de cette revue de la littérature est de créer un dialogue entre la philosophie et les neurosciences d'une part et les

enseignants/écoles d'autres part. Dans un article récent Leng (2020) a élégamment présenté les élèves comme ennuyés, aliénés et déconnectés de leur classe et du processus d'apprentissage. Afin de résoudre ce problème pour améliorer l'engagement des élèves dans l'apprentissage, il a exploré l'impact de la recherche/réflexion philosophique sur le développement de l'engagement scolaire. L'étude de Leng (2020) a développé un cadre conceptuel de l'engagement académique des étudiants dans une classe de recherche philosophique et a résumé les raisons pour lesquelles les participants se sont engagés dans l'apprentissage. Premièrement, les élèves croyaient que le maintien d'un environnement de classe sûr et positif est une condition fondamentale de l'apprentissage. Deuxièmement, ils ont indiqué que poser des questions, partager des idées, écouter attentivement, réfléchir profondément et établir des liens sont les manifestations d'une classe engageante. Troisièmement, les étudiants ont rapporté qu'ils ont transcendé leurs expériences d'apprentissage en vivant une nouvelle philosophie qui a été acquise dans le processus de la communauté de recherche. L'étude a révélé que la philosophie en classe améliorerait l'inclusion sociale et la participation active du participant au processus d'apprentissage.

## L'ÉDUCATION OU LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

L'éducation est un des objets privilégiés de la réflexion philosophique. La philosophie de l'Éducation, branche dédiée à sa compréhension, en révèle les tensions intrinsèques sans jamais s'en accommoder, soulignant dès le début de son analyse deux lignes de force et de fragilité qui la traversent. Deux étymologies sont mises en perspective pour en circonscrire les fondements ; elles en dévoilent deux mouvements paradoxaux :

- Educare qui signifie élever, avoir soin de, donner un apport substantiel à un organisme incapable d'homéostasie sans nourrissage exogène (mouvement partant de l'extérieur vers l'intérieur),

- Educere ou plus précisément ex-ducere qui exprime au contraire l'idée de faire sortir, de mettre dehors, de tirer hors de, de mettre au monde celui qui se serait trop attardé au dedans...

Ainsi, d'où qu'on l'observe, l'éducation, au travers de ces deux élans inversés, s'organise en un mouvement respiratoire qui rend compte de la faculté qu'a un corps d'accueillir la vie, de se mouvoir, d'être mu et de mouvoir d'autres corps autour de lui. Elle est une question d'espace-temps à nidifier, à apprivoiser, à aménager, mais aussi à quitter, repousser, transgresser, déconstruire, reconstruire... Provocante, elle bouleverse, bouscule, ébranle, transforme, transporte, affectant la matière vivante qu'elle affectionne : l'éduqué. Elle est l'histoire d'un ici familial ouvert à de possibles ailleurs auxquels on renonce parfois contre soi, parce que craints ou difficilement envisagés. Elle participe à l'aventure d'une humanité à apprivoiser.

Limites sans horizon à repousser, horizons sans limites à découvrir... l'éducation a tout d'une conquête, d'une traversée ; elle est l'épopée d'une transcendance. Sa dimension temporelle nous est rappelée par la phénoménologie husserlienne au travers du concept d'intentionnalité, et dont les découvertes restent le terreau de réflexions plus contemporaines ayant trait à l'instauration d'une relation pédagogique respectueuse de la « modalité existentielle » des apprentissages. De Martin Heidegger (1889-1976) à Jan Patočka (1907-1977), de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) à Emmanuel Levinas (1906-1995), nombreux sont ceux à avoir participé au renouvellement de la compréhension des principes fondamentaux du phénoménologue allemand. Paul Ricoeur

(1913-2005), non des moindres, nous rappelle, par exemple, que l'éducation relève d'échanges existentiels ayant pour vocation de développer ce qu'il appelle l'*herméneutique du soi*. Contrairement aux principes cartésiens, *le soi* n'est jamais donné immédiatement. Il se découvre et s'apprivoise, accompagné par un autre que lui, un autre lui. Voici ses mots : « *Contrairement à la tradition du cogito et la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité* ».

« *La compréhension de soi est toujours médiée. (...) la compréhension de l'élément médiateur n'est pas une fin en soi : par son intermédiaire, ultimement, c'est la compréhension de soi qu'elle permet. (...) elle permet au soi d'advenir et de se comprendre par l'intermédiaire de cette médiation.* ». « (...) *l'existence ne devient un soi – humain et adulte - qu'en s'appropriant ce sens qui réside d'abord « dehors » à partir de ce qui excède* » (Rocœur, 1965).

La théorie de l'attachement de John Bowlby (1958) confirme l'importance de la proximité au nourrisseur. Elle se réfère au lien émotionnel spécifique que le bébé développe avec la personne qui prendra soin de lui durant la première année de sa vie ; cette expérience de la sécurité est déterminante pour que certains systèmes favorisant le détachement et l'ouverture à la nouveauté soient déployés lors de stimulations extérieures (Feldman, 2017). Le développement de l'attachement humain se crée à travers une matrice organisée autour du système de soins de la figure parentale. Il s'exprime sous la forme de *patterns de régulation* dyadiques (Harrist et al., 1994) dans lesquels le degré de participation de l'enfant croît progressivement. Une fois advenu, le *soi* devient, en un geste maïeutique de mise au monde accompagnée (educere). Socrate ne nous l'avait-il pas déjà laissé

comprendre ? Les neurosciences ont pu confirmer ce phénomène au travers de l'étude du rôle de l'ocytocine dans le lien maternel ainsi que son influence positive dans les interactions stables et appréciées intervenant plus tardivement dans la vie de l'enfant (Bosch et Young, 2018). Réduisant l'anxiété face à l'inconnu et favorisant la confiance en soi, elle contribue, avec d'autres neurotransmetteurs alliés tels que la dopamine par exemple, à influencer les processus neuronaux de haut niveau contribuant à la recherche de la nouveauté et à la réussite des apprentissages (Shonkoff et al., 2021).

Ainsi, nourrissage et détachement s'alternent au fil des apprentissages, le premier étant primordial pour enclencher le second de façon optimale. Dans une classe par exemple, la question n'est plus d'installer l'unisson (de rythmes et de styles) mais d'instaurer, tant que faire se peut, une unité autour de parcours pluriels, premier pas vers une inclusion réussie. Le trajet construit entre le savoir et l'élève se fait sur mesure, au fur et à mesure. Le processus d'autonomisation n'a lieu d'être que dans cet esprit. Les théories de Jocelyne Brief et de Jean-Claude Morin s'y référant (1995) suggèrent que l'autonomie ne s'appréhende pas comme un état figé à atteindre caractérisant la maturité humaine par excellence mais se conçoit plutôt comme un processus dont quatre phases-repères modélisent le parcours conatif d'une personne. « *Ce processus prend les couleurs de l'environnement (...) dans lequel la personne est plongée* ». Là encore, nourrissage et détachement s'intercalent, expérience après expérience. L'autonomisation affective se développe. L'élève apprivoise la nouveauté en acceptant la réorganisation des connaissances qu'elle implique, dans une atmosphère sereine où il est permis de prendre et se dépendre pour comprendre. Pour apprendre.

### **Les influences de la phénoménologie dans la sphère éducative postmoderne**

Ce travail couvre une problématique pédagogique pressante, celle de la conation, plus particulièrement dans son aspect temporel et existentiel.

La conation est l'ensemble des processus psychiques (désir, envie, volonté, processus de décision, efforts consentis, persévérance dans l'engagement...) permettant d'*aboutir à l'action*. Elle se différencie de la cognition (dont elle est un sous-ensemble) désignant l'ensemble des processus permettant d'*aboutir à la connaissance*, et de la métacognition qui consiste à développer une clairvoyance psychique sur ses propres processus mentaux. De notre point de vue, ces distinctions sont capitales. Tout comme réaliser que, dans le processus conatif d'un apprenant, *avoir envie de savoir* doit être inmanquablement suivi d'un *vouloir apprendre*. Nous étayerons nos arguments, nous appuyant sur les avancées des neurosciences sur ce terrain depuis une trentaine d'années (Goswami, 2004 ; Altimus et al., 2020). Elles nous permettront de mieux décrire le phénomène conatif dans son ensemble en comprenant son implication dans les processus cognitifs qui le contiennent.

Autrefois imaginés comme linéaires (input/output) à la ressemblance de la binarité des ordinateurs, ces processus mentaux complexes (input/throughput/output) dévoilent l'aspect nodal que sont les affects pour agir. Il est inscrit dans l'humain l'envie de savoir en tant qu'émotion vitale de poussée. Elle est portée par le goût de l'évidence. Nous estimons essentiel d'en saisir les ressorts sous le prisme philosophique pour comprendre que cette tendance doit être balancée par un sens aigu de l'ambiguïté.

Les développements que nous proposons dès le premier chapitre de notre étude nous plongeront dans différentes définitions de la conation ; dans les Sciences de l'Éducation,

en Philosophie de l'Éducation, puis à travers l'histoire de la pensée occidentale d'origine grecque. Nous nous arrêterons sur le concept spinoziste du *conatus* qui nous plonge dans l'expérience essentielle et paradoxale de la conservation de soi (XVII<sup>ème</sup> siècle), poursuivant par l'ouverture qu'offre l'éclairage phénoménologique sur le thème de l'intentionnalité et du désir (XX<sup>ème</sup> siècle).

La découverte du cerveau comme émotionnel a changé la donne en éducation et la notion de climat émotionnel s'est enfin installée en pédagogie. En effet, l'engagement dans une tâche donnée n'est plus fortuit mais dépend pour beaucoup d'émotions incidentes indirectes qui le favorisent. Dans ces conditions, en classe par exemple, on peut donner l'*envie de savoir* - un premier miracle face au délitement progressif de la motivation – sans pour autant savoir comment la faire évoluer en *vouloir apprendre*. Car l'éclosion d'une disposition à l'action, si elle est nécessaire, reste insuffisante dans la réussite d'une tâche. Ce potentiel doit s'actualiser et perdurer.

L'expérience psychique du passage du « *je sais ; mais je ne sais pas que je ne sais pas* », à l'éprouvante et parfois inhibante découverte du « *je sais que je ne sais pas* » est la principale fossoyeuse de la motivation. Car elle laisse entrevoir l'effort à fournir pour en sortir. Retrouver le chemin du « *je sais que je sais et pourquoi je sais* », accepter de continuer à le/se mettre en jeu dans les apprentissages est pour certains bien moins évident qu'il n'y paraît. Le passage entre l'envie et le vouloir peut paraître de l'ordre du degré alors qu'il est un saut conatif qualitatif. Nous postulons qu'il doit être accompagné et travaillé. La persévérance du *vouloir* semble demander des ressources que l'envie ne peut offrir ; l'« *être disposé à* » émotionnel n'enclenche pas toujours le processus volitionnel dans son sillage qui lui permettra de « *disposer de* ».

Ainsi, force est de constater, hélas, qu'avoir envie n'est pas vouloir, et que vouloir n'est pas toujours suivi d'un faire... Ce fait maintes fois avéré chez l'humain nous a poussé à questionner didactiquement le processus dans son ensemble. Comment transformer l'envie de savoir en vouloir apprendre ? L'envie de réussir en vouloir travailler pour y arriver ? On sait qu'on peut avoir envie de savoir tout en refusant réellement d'apprendre, et ce pour toutes sortes de raisons. Le retrait des apprentissages n'a pas la même cause chez chacun. Il y a de nombreuses raisons au faire néant. Ne pas croire qu'on peut, par exemple, alors qu'on est submergé par un sentiment d'incompétence dû à des expériences d'apprentissage antérieures réactivant des angoisses, est bien différent de ne pas vouloir ce qu'on peut faire. Sait-on même ce qu'est vouloir ? L'avons-nous appris ? La société hypermoderne dans laquelle nous sommes n'encourage que peu cette habileté de haut niveau en terme neuroscientifique (Berridge, 2009). D'aucuns pensent d'ailleurs que cela ne s'apprend pas, étant le fruit d'un tempérament génétique et non le résultat d'une personnalité travaillée.

L'analyse du *Modèle des phases de l'action* (Heckhausen, 1986 ; Heckhausen & Gollwitzer, 1987 ; Achtziger & Gollwitzer, 2008), est l'une des rares approches intégrant motivation et volition, nous fera découvrir un ensemble cohérent représentant le système conatif sous toutes ses phases. Il retranscrit selon nous la problématique du vouloir que de nombreuses théories motivationnelles ignorent ou évacuent. Les processus mis en évidence par ces chercheurs nous ont inspirée des procédures applicables immédiatement dans l'accompagnement des élèves manifestant des difficultés de mobilisation de leur potentiel d'action. Cette remarque nous permettra de multiplier les interfaces entre motivation et volition. Nous favoriserons par son intermédiaire les regards croisés entre psychologie et philosophie. Le passage du stade motivationnel au stade volitionnel,

délicat, est déterminant pour agir. C'est en effet l'histoire d'une traversée. Comme on franchirait un gué, une rivière ; tel Jules César le Rubicon en 49 avant Jésus-Christ. L'expression nous est d'ailleurs restée, impliquant un vouloir, une prise de décision déterminée, sans retour en arrière possible. Elle suggère une persévérance à toute épreuve puisqu'elle ne fait qu'espérer un bénéfice médiat. Si l'envie est versatile, mue par des gratifications immédiates que les neurosciences définissent sous le nom de circuit de récompense (Groman et al., 2020), la volonté, elle, est *futurition* ; elle « *correspond au temps brut de l'expectative : plus ou moins vite, les intermédiaires de la médiation doivent être traversés (...)* ». Le « *like, like, like* » des envies focalise l'énergie mentale sur le « *tout, tout de suite* » heuristique, et, par voie de conséquence, n'entraînent pas à activer d'autres connexions algorithmique articulant le « *que m'est-il permis d'espérer ?* ». On comprend alors qu'apprendre à attendre, à inhiber, à résister... demande de savoir se situer non plus seulement dans l'espace mais dans le temps.

Le discours phénoménologique en *première personne* révèle que parler du temps touche à l'intime de chacun et que pour l'exprimer, l'illustrer grâce à une autre dimension est depuis longtemps porteur de sens ; Nous relevons ici, comme tant de philosophes depuis Aristote, qu'il est impossible de parler du temps sans en passer par l'espace, sans l'exprimer linéairement selon un avant et un après en un processus vital bien étudié en psychologie expérimentale. Les connexions neuronales sont d'ailleurs tout autant espace parcourus que temps écoulé (Wittmann, 2009). Ces deux dimensions sont de plus en plus étudiées en sciences cognitives qui attestent désormais que la temporalité active les connexions corticales gérant la cognition spatiale. De notre côté, au fil des mots des apprenants et de leurs maux lorsqu'ils se sentent en situation d'échec face à leur tâche, nous la découvrons sclérosée voire amputée

de son épaisseur existentielle fondamentale. Que faire pour les aider à ne plus subir les conséquences des restrictions de leur perception temporelle ? Nous pressentons que l'accélération sociétale menace de conflagration l'intégrité du temps humain, sans toutefois nous mobiliser pour changer l'ordre des choses. La phénoménologie Merleau-pontienne est d'une extrême utilité sur ce point en proposant d'apprendre à le décliner au pluriel à l'instar de certaines fonctions exécutives telles que les attentions ou les mémoires (Houdé, 2011 ; Malmberg et al., 2019).

Donner de l'espace à sa perception du temps ! La phénoménologie nous enseigne comment construire ses propres « *espaces temporels* » plutôt que les subir et qu'appivoiser le passage entre ces différents champs renforce leur gestion pour plus d'efficacité cognitive et de bien-être. Philosophie et neurosciences ont beaucoup à partager sur ce sujet ; leurs regards sur l'humain en tant que « *machine temporelle* » nous convainquent de leur richesse. Tel sera le contenu de notre second chapitre. Philosophiquement, cette étude tirera ses principaux matériaux de la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty, phénoménologue français de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, dont les prolongements contemporains (commentaires, ajustements et résonances) sont d'une portée impossible à négliger dans le domaine éducatif tant ils sont pratiques et faciles à mettre en œuvre pour peu qu'on en ait pris la mesure. M. Merleau-Ponty tout comme Husserl (1964 ; 1986 ; 2009) avant lui, a marqué son œuvre d'une empreinte pédagogique indéniable en décrivant étape par étape les processus temporels humains à apprivoiser.

Nous les ferons dialoguer avec les dernières recherches en neurosciences cognitives de Jean-Philippe Lachaux (Luo et al., 2010) sur les temporalités du système attentionnel ainsi qu'avec les découvertes de Kurt Stocker de l'Université de Zürich sur les processus

temporels des mouvements oculaires (Stocker et al., 2016 ; Thönes et Stocker, 2019). Ces rencontres confirment nos hypothèses d'ordre « *philosophico-métaphysique* » sur l'éducabilité temporelle en tant que fondement de la *pédagogie conative*.

La présentation de la Médiation d'Apprentissage, programme piloté par la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire ainsi que par la Direction de l'Enseignement Post-obligatoire du canton de Vaud trouve ses fondements dans les réflexions que nous tenterons de résumer en quelques principes. Le troisième chapitre nous entrainera à résumer les étapes de notre travail d'accompagnement des élèves en difficultés scolaires.

## ENVIE DE SAVOIR – VOULOIR APPRENDRE

### Le processus conatif : définitions

Nos responsabilités depuis 2013 en tant que chercheuse et formatrice en philosophie de l'Éducation au SESAF (Service d'Enseignement Spécialisé et Aide à la Formation dans le canton de Vaud), précédées de dix années en tant que chargée de cours en relation pédagogique à la HEP Vaud, attestent de l'usure journalière des enseignants face à la démotivation de leurs élèves. En formations complémentaires, peu connaissent le terme générique de conation. Et moins encore peuvent faire un lien avec le concept spinoziste de conatus pour en comprendre les accents.

On subdivise habituellement la conation en deux domaines distincts que sont la motivation et la volition, deux hyponymes occupant le haut du pavé des problématiques enseignantes actuelles ; car si la motivation, il y a peu encore, se devait d'être un prérequis du ressort du seul apprenant, nous savons

désormais que c'est à l'enseignant de la susciter en classe en favorisant l'émergence d'un climat émotionnel porteur de sens. A lui de générer l'avènement d'événements susceptibles d'éveiller l'étonnement et la curiosité. Car l'intérêt, nous le rappelons, est une émotion qui est décrit comme un processus rapide constitué de deux étapes majeures : (1) un mécanisme de déclenchement basé sur ce qui devient pertinent *pour* quelqu'un, et (2) d'une réponse qui en découle (réactions de survie de fuite, d'attaque ou d'inhibition face à la peur par exemple, tendance à l'action, préférences, motivation...) La pertinence d'une activité n'est basée sur aucun autre fondement que la propre perception de la tâche à accomplir par un individu. Il n'y a rien de plus subjectif. C'est elle qui va le *disposer* à se lancer dans l'aventure de ce qu'est apprendre ! Que d'embûches sur le chemin ! (Sander, 2013 ; Brosch et al., 2013 ; Duke et al., 2021).

### Envie de savoir

On tait la plupart du temps les apports de la philosophie dans ce domaine alors qu'une de ses recherches privilégiées se situe dans la compréhension du désir, de *la volonté* et de *l'action...* Elle décrit avec finesse les différences entre *l'avoir envie* et *le vouloir*, entre *le vouloir* et *le faire*. Ressource fondamentalement actuelle dans le cadre pédagogique, elle propose un renouvellement épistémologique des rapports entre les neurosciences et la sphère éducative. Car la conation, considérant son aspect nodal que nous tenons pour existentiel, résiste à toute tentative d'univocité et d'appropriation. La phénoménologie instaure des pratiques et des modalités pédagogiques d'éveil à la conation, de soutien aux alliances éducatives et à « l'accrochage » dans les apprentissages, prévenant ainsi le décrochage scolaire. Notre expérience montre qu'elle a sa part à défendre dans la restauration du lien intentionnel à la connaissance.

## PHÉNOMÉNOLOGIE

Comment, en tant qu'humain, imaginer penser un ordre absolu à partir de sa place au sein de cet ordre ? La phénoménologie remet sur le métier cette présomption basée sur le principe de raison suffisante. S'inscrire au cœur du réel, « *s'immerger dans le vivre même par lequel quelque chose nous est donné* », c'est tenter d'en saisir le sens dans la manière dont nous le vivons. Si bien que la question n'est plus « *Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?* » mais, se fondant sur l'intuition originelle du « *il y a* », « *Comment ce quelque chose se donne-t-il ?* ». La compréhension du réel ne passe pas par une prise de recul mais par une adhésion, par enfoncement dans l'épaisseur du vécu. Husserl (1964 ; 1986 ; 2009) remarque que « *Tout étant (...) est l'indice d'un système subjectif de corrélation.* ». Il possède ses propres modes de validation et de synthèse lui permettant d'expérimenter ce *vers* quoi il est porté. La conscience est conscience *de* ; cette relation estampille d'un style ce travail d'appropriation, chacun ne pouvant connaître le monde autrement que par l'expérience primordiale de sa phénoménalité. Fait humain par excellence, l'a priori corrélationnel détonne dans le ciel philosophique par son originalité et sa radicalité. Le monde ne peut être connu que sur le *mode de l'apparition* à une conscience. Notons que c'est la première fois, en philosophie, qu'on ne différencie pas l'être et l'apparaître et qu'on ne discrédite pas immédiatement ce dernier comme trompeur au point qu'il faille l'abolir du processus de connaissance. La *conscience de* apparaît, en *première personne*. Inaugurale. Pas question de réifier ce mouvement transcendant par un passage en troisième personne. On ne peut penser l'être de la conscience sur le modèle de la chose comme si c'était une substance. Beaucoup s'en sont mépris. Pour le phénoménologue, la conscience est *relation*.

Donatrice de sens. Affectée par sa situation dans le monde.

L'humain est prompt à décider du mode d'être du *réel*. Il le bétonne en construisant sa *réalité*. Dans sa vie quotidienne, que Husserl (1964 ; 1986 ; 2009) appelle aussi attitude naturelle (spontanée), les modalités de son jugement ont tendance à la recouvrir de représentations qui ne favorisent pas sa description telle qu'il apparaît. Il pense décrire ce qui apparaît alors qu'il décrit son apparition à une conscience située. Il confond ses représentations du monde avec son apparaître.

La phénoménologie porte l'accent sur la description de la genèse des phénomènes relationnels internes ou externes avant que quelque jugement vienne l'altérer. Comme l'exercice est difficile naturellement, elle propose une méthode pour l'entraîner : appelée *epochè* (du grec *ἐποχή* : « arrêt, période de temps, ère »), elle consiste à suspendre délibérément les jugements qui envahissent spontanément notre pensée au moment où nous décrivons l'expérience que nous avons de quelque chose, laissant émerger l'apparaître retenu par l'évidence de notre rapport au monde. L'*epochè* est l'attitude interrogative qui permet l'émergence d'apparitions renouvelées du monde, de possibles *esquisses* du réel, sans tomber dans le penser préformé du probable. Les bénéfices de cet espace temporel en suspension avaient déjà été remarqués par Socrate. Puisque toute esquisse esquive, le phénoménologue, à sa suite, ne présume de rien ni ne tient rien pour acquis, laissant la porte de son expérience du monde grande ouverte. Sa démarche met en œuvre une pensée toujours en mouvement, jetée sur les chemins d'une possible transformation. Toute pensée est susceptible de devenir phénoménologique dès lors qu'elle conserve la vitalité de l'étonnement du retour aux choses en elles-mêmes, consciente du formatage, des projections et des

présupposés qui l'habitent... Le retour à la fraîcheur native de l'expérience, décroissant, ouvre la *voix* au dialogue avec les choses et la *voie* à d'autres horizons possibles d'être-au-monde.

### Le conatus spinoziste

Gilles Deleuze (1970) a laissé derrière lui un commentaire inspirant du concept de *conatus* car il laisse le lecteur de Spinoza libre d'une lecture polysémique. Un corps pour Spinoza est une particule de matière. La nature agence des corps simples ou complexes. Complexes, ils forment un organisme. Grâce à l'interaction des différents aspects qui le composent, il aura la capacité de se développer en augmentant sa puissance d'exister (Damasio, 1994, 1996, 2003). Exister est un des modes de l'être nécessairement ouvert sur l'extérieur (ex-sistere, se tenir hors de), sur ce qui n'est pas soi ; ce qui en fait une épreuve de *rencontre et d'encontre*. Parce qu'il croise nécessairement d'autres modes existants capables de d'épanouir ou de léser son intégrité (ce qui va déterminer son expansion ou sa diminution) ce mode d'être est un mode *d'être affecté*. Autrement dit, *exister c'est l'aptitude d'être affecté*. Le conatus est cette aptitude (persévérante parce qu'essentielle) à être et se laisser affecter (joie ou tristesse peuvent en découler (*Éthique, troisième détermination*, III, 28, IV, 18)).

Puissance d'agir, force d'exister des affects, le mode d'être d'un organisme complexe varie cyclothymiquement. La joie, par exemple, épanouit l'aptitude à être affecté de telle manière que la puissance d'agir ou force d'exister augmente relativement ; c'est l'inverse pour la tristesse qu'on tentera d'éviter. *Le conatus est donc l'effort pour augmenter sa puissance d'agir* en recherchant, au travers de l'ouverture essentielle au monde, ce qui est le plus porteur de joie. Mais, comme nous l'avons compris, cet effort d'expansion est inséparable

de l'effort lié au consentement d'être affecté. La notion d'effort est à commenter car on peut passer à côté de ce qu'elle signifie pour Spinoza. L'étymologie, ex-fortis, révèle une force qui se tient au dehors, donc qui vient du dedans. C'est la capacité d'une essence d'exprimer sa puissance d'exister. Pas besoin de chercher à persévérer dans son être par un effort de transformation. C'est son essence. Le commentaire de Deleuze<sup>ii</sup> nous convainc que n'est pas une fin de l'organisme (poïésis) mais l'exercice (praxis) d'une force déjà présente en lui. Il est important de ne pas omettre que Spinoza réduit la métaphysique au physique lorsqu'il définit le *conatus*. Il est l'impulsion ou la tendance au mouvement d'un corps, la disposition à se maintenir dans l'être sans principe transcendant. Sa théorie est purement mécanique. Le *conatus* est immanent à la chose dont il est le principe de persistance. Un corps se meut et se mouvra toujours (*semper moveri*) tant qu'aucune action venant d'un corps extérieur ne change la situation.

L'idée de mouvement et de conservation est paradoxale. Sortir de soi et rester soi pourraient paraître incompatibles simultanément. A moins qu'on prenne Héraclite d'Éphèse comme interlocuteur, lui qui, au VI<sup>ème</sup> siècle avant J.-C., sur les pas d'Anaxagore<sup>iii</sup>, formulait sa compréhension du mouvement ainsi : « *On ne peut jamais entrer deux fois dans le même fleuve*<sup>iv</sup> », tout est perpétuel changement. Réinterprétant l'idée de permanence, d'essence et d'identité, il formule que rien n'étant stable, tout devient. Si l'on suit son raisonnement, la seule chose qui demeure est le changement lui-même ; le changement donc est le principe d'identité du monde. Si tout est impermanence, l'invariant du monde est que toujours il varie ! Cet argument est repris par les réflexions cartésiennes sur le parallèle conceptuel entre la force d'action et la force de résistance d'une chose en mouvement. Descartes postulait en

son temps, tout comme le fait Spinoza après lui, ce qu'on appelle le principe d'identité au travers de ces deux forces (Damasio, 1994, 1996, 2003).

### L'INTENTIONNALITÉ : ESSENCE CONATIVE

L'intentionnalité pourrait se résumer au « *rapport de la conscience à ce qui n'est pas elle, (...) mouvement par lequel toute esquisse se dépasse vers un objet qui ne sort pas pour autant de l'ombre et appelle donc, indéfiniment, de nouvelles esquisses<sup>vi</sup>* ». Selon le vocabulaire Husserlien, parce que les esquisses esquivent, l'intentionnalité est l'ouverture à ce qui la transcende dans un cours ininterrompu d'apparitions et repose sur un mouvement infini et renouvelé ; nous le comprendrons comme temporel dans cette étude.

Nous relierions ce mouvement phénoménologique à la conation. La dynamique conative, dans son déclenchement, son orientation et sa régulation nous paraît revêtir le même mouvement essentiel *de... vers... pour*. Le monde excède irréductiblement la visée qui l'aborde. Aucune donation par la perception n'est exhaustive parce qu'inadéquante dans son immanence à rejoindre l'étant transcendant. Certes, la perception est « *perception de la chose elle-même, c'est à dire en chair (Leibhaft)* » mais « *elle ne la délivre pas pour autant exhaustivement ou adéquatement: au contraire, l'inadéquation est constitutive de la donation de l'étant transcendant* » ; ce qui nous amène à comprendre qu'« *une phénoménologie de la perception, (...) une pensée de l'intentionnalité, se concentre dans cet écart entre la chose «comme elle-même* » et la chose « *en elle-même* ». Comment penser l'inadéquation de l'expérience perceptive ?

Merleau-Ponty, que nous prenons pour guide, remarque que la chose perçue est

« *inépuisable, c'est-à-dire en n'étant pas toute actuelle sous le regard* », (...) *elle la promet puisqu'elle est là (...)* ». L'écart entre le regardant et le regardé, (entre le *voyant*, la *vision*, le *vu* et le *visible*) garantit l'expérience perceptive transcendante dans un monde indéterminé et ouvert.

La perception est l'histoire d'une traversée. L'accès au visible est constitutif de son invisibilité. Il est important de faire la différence entre l'*apparition* de quelque chose parmi toutes ses autres apparitions possibles, c'est-à-dire son *apparaissant* dans un espace-temps circonscrit, l'*apparaissant* n'étant lui-même qu'un moment de l'apparaître de la chose. Ainsi, l'expérience perceptive est cet espace-temps relationnel infini et indéfini entre l'esquisse (un voyant, un visible, un vu) et l'esquive (une visibilité soutenue par une invisibilité) du monde. La perception ne possèdera jamais le monde que comme un pour-soi. Percevoir, c'est avancer dans le monde non circonscrit d'avance ; impossible de posséder ce qui nous dépossède indéfiniment. Voir c'est plus qu'on ne voit, entendre plus qu'on n'entend, sentir plus qu'on ne sent ..., « *l'Être est en filigrane de toute apparition* ». Cette ambiguïté perceptive du *touchant-touché* replace la subjectivité dans l'immanence de son rapport à ce qu'elle n'est pas, une relation toujours ouverte et centrifuge sur le monde, les autres et soi.

Cette position d'ouverture à autre chose que soi fait du monde une source infinie de sens et d'apparitions selon un mode d'exister sans cesse renouvelé qui se donne comme mouvement. Rien n'est jamais amené à la transparence. « *Je* » est la condition des apparitions du monde, ce qui lui donne un statut tout à fait unique, différent d'autres étants qui n'en ont pas la puissance. En conséquence, exister est un pouvoir-être en incessante actualisation ; c'est une dynamique d'accomplissement insatiable. Un désir. En effet, si j'existe en tant que pouvoir-être, je suis constamment jeté en avant de moi comme

être-au-monde. Ce qui est la définition du désir. Le concept de l'intentionnalité est l'autre nom de cette propulsion en avant de soi, ce mouvement d'être-au-monde, mode d'être mis au monde, projeté dans l'accomplissement de soi. Elle a « *exactement le statut du « je peux » moteur* ».

Comme le dit Patocka (1988), « *Exister (...) c'est être dans des possibilités. (...) nous les accomplissons (...), nous les réalisons, (...) nous sommes continuellement non seulement dans mais encore en avant de notre action.* » Ainsi, je suis projet d'être-au-monde.

Envisager la motivation comme intégrée dans une corporéité ontologique et réalisée comme mouvement temporel existentiel nous semble une piste à suivre. La découverte d'une temporalité existentielle fait son chemin sous la forme d'une mise en projet dynamique et centrifuge qui rejoint le centre de notre problématique conative. La conation s'enracine en effet dans la possibilité de se mouvoir en avant de soi, comme un mouvement *de... vers... à*.

## VOULOIR APPRENDRE

### Le Libre arbitre

Le libre arbitre, pour ceux qui l'avancent, n'est contraint ni par aucun élément d'ordres physique, moral ou intellectuel extérieurs à lui. Il est dit indifférent à tout, d'où son véritable nom de « libre arbitre d'indifférence ». Ainsi va sa définition. Pratiquement, choisir entre deux choses est une expérience commune qui ne semble pas impliquer autre chose que le sujet qui s'en sent libre. L'expérience est plus délicate lorsque deux choses parfaitement équivalentes dans leurs pertinences, se présentent à lui. Si rien en soi ne distingue l'une de l'autre, c'est toujours le sujet qui déterminera le poids d'en soupeser les circonstances. Dans ce raisonnement, le jugement de valeur *paraît* équivaloir au jugement de fait, alors que bien souvent, sans

qu'on le réalise, il prend le dessus, fort de la valeur (pécuniaire, moral...) qu'on pose sur ce qui est (une attention toute particulière doit être faite à la différence de nature entre le réel et le vrai - les choses sont souvent considérées plus vraies que réelles...). Il est intéressant de remarquer que l'indistinguabilité ne pourrait être ici qu'épistémologique : en effet, ne connaître, dans un espace-temps donné, aucune différence entre deux choses ne fait pas que ce soit réel ! Rationnellement, on ne peut glisser de notre connaissance des choses à la nature des choses telles qu'elles sont. Notre ignorance construit sa propre ontologie

Confrontés à un choix entre deux choses que rien de conscient ne semble départager, il est à parier que notre prise de décision sera conduite par quelque causalité biologique ou psychique inconsciente, ou dans des circonstances critiques, par ce qu'on appelle notre instinct de survie.

Une liberté absolument a-causale est-elle pensable ? N'y aurait-il pas des degrés à explorer ? Serait-il raisonnable de penser qu'elle est le fruit d'un processus d'autonomisation ? Il est difficilement imaginable que nos décisions soit le résultat d'une liberté absolue. On ne peut imaginer le sujet échapper à tout ce qui le détermine simultanément. Trop de contraintes physiologiques, psychiques, mentales, morales, sociales, anthropologiques pèsent de leurs poids au moment de choisir. Le déterminisme postule l'hypothèse mathématique selon laquelle tout est le résultat d'équations et que tout soit sous le coup de la stricte nécessité. Aucune contingence n'est à introduire dans un tel système. Ou du moins, s'il est admis, c'est comme l'espace d'un aléatoire probabiliste dont l'essence est nécessaire. C'est dire alors que le contingent est une nécessité. Sartre l'avait déjà mis noir sur blanc au travers de l'idée d'une condamnation à la liberté, accentuant l'effet de cette logique sur

l'angoisse qui en découle. Dire que ne pas choisir est toujours un choix condamne à n'en jamais pouvoir trouver d'échappatoire. C'est dire que l'indétermination existentielle est déterminée essentiellement. Si ce n'est que cette poche existentielle liée à la nature de l'humain (le *néant*) permet suffisamment de mouvement pour paramétrer, dans cette zone déterminée d'aléatoire (mathématiques de l'aléatoire), son *propre* parcours.

Le concept de liberté chez l'être humain touche à l'aléatoire comme l'existentialisme le soulève. Il est paradoxal et stimule la réflexion comme le font tous les paradoxes. Spinoza nous révélait que l'humain est un organisme plus complexe que celui d'un simple corps, et que sa conservation réside dans un principe d'identité paradoxal liant statisme et mouvement sans les rendre incompatibles simultanément (Damasio, 2003).

Concernant la liberté humaine, temporelle, on remarque que la multiplicité précède l'incompatibilité qui s'ajoute à elle ultérieurement. Et que cette précession permet une réelle ouverture sur l'indéterminé d'une situation. En phénoménologie, in situ, en première personne, c'est l'accès aux possibles dont il est question. En troisième personne, c'est l'ordre des probables qui entre en scène. Les mathématiques aléatoires nous permettent de comprendre que le phénomène humain ne peut être seulement régi par des relations univoques avec le monde, avec autrui, avec lui-même ; que la logique formelle du tiers exclu n'est pas tenable à tout prix. Il convient plutôt, lorsqu'on veut honnêtement parler de lui, le concevoir dans des relations éventuelles, contingentes et équivoques avec ses entours. Le concept d'autonomie pourrait jouer un rôle déterminant (c'est bien là le mot juste !) dans cette zone grise qu'est l'aléatoire lors du temps qui peut précéder la décision.

## La volonté

Deux termes sont souvent confondus en éducation et conduisent à la confusion : volonté et volition. Or arbre et fruits sont-ils similaires ? En effet, la volonté (racines et tronc) précède toujours la volition (les branches, le feuillage et la floraison visibles et exposés d'une canopée) puisqu'elle la détermine. Ou dit autrement, la volition est la mise en forme d'une détermination volontaire, son aboutissement, sa manifestation. Le concept de volonté s'enracine dans celui du sujet. En effet, la volonté a besoin d'être portée par un sub-jectum responsable d'en user et qu'on appellera sujet d'imputation. Seul un sujet peut *répondre de*, et assumer son vouloir. Il réalise qu'il est l'*agent* d'un *agir* potentiel transformé en *action* ayant pour effet de devenir *acteur* de ses choix (c'est-à-dire celui qui a autorité sur lui-même - augere signifiant croître, augmenter), d'être utilisée comme un moyen par une cause. Car on peut être agent sans être réellement acteur de sa volonté. Aristote nous le fait remarquer dans sa théorie des quatre causes.

Si le voulant est celui qui use de volonté, la volonté est conditionnelle au vouloir du voulant. En construisant un quadrangle il est possible de comprendre comment se jouent les relations entre la volonté, le vouloir, le voulu et le voulant. Ce qui nous conduit à un second quadrangle qui introduit toutes les attitudes humaines sur la question du vouloir, loin du « je veux » / « je ne veux pas » du sens commun. Nous découvrons alors qu'un verbe en usage au XV<sup>ème</sup> siècle, pourtant tombé en désuétude dès l'Epoque Moderne, pourrait nous aider à saisir ce qui est en jeu ici : le verbe *nouloir*, du latin *nolle* qui signifie *vouloir que ne pas*. Nous comprenons immédiatement qu'il n'a rien à voir avec *ne pas vouloir...* avec lequel il a été pourtant confondu, d'où son abandon. *Je veux que ne pas* ne signifie pas *je ne veux pas que* !

Le quadrangle consiste en la différenciation de quatre actes de la volonté, soit : vouloir, vouloir que ne pas, ne pas vouloir, ne pas vouloir que ne pas (V/VN/NV/NVN). Le ne pas vouloir est à comprendre comme une abstention ou une suspension du vouloir.

Nous pouvons voir les effets immédiats de la pratique de ce nuancier dans notre vie de tous les jours. Le texte qui suit, tiré de « *La liberté humaine* » du philosophe Roderick Chrisholm, illustre un dilemme commun de volonté qui nous permettra une mise en exercice. « *Envisageons le cas d'un fonctionnaire moralement scrupuleux, bien que dans certaines limites. En raison de ses scrupules moraux, il ne ferait rien pour recevoir un pot-de-vin – il n'en solliciterait pas de façon active. Mais, parce que sa moralité a des limites, s'il devait être confronté au fait accompli, ou encore être informé d'un état de choses à venir (10'000 Livres déposées derrière son garage), il succomberait à la tentation et serait incapable de résister* ». Nous sommes certains que cet homme s'est dit « *je ne veux pas succomber* ». Mais le dernier mot prononcé lui restera en tête ! Nul n'aurait eu la force de protéger plus activement son intégrité. En effet, se dire « *je veux que tomber dans la tentation ne se produise pas* » (voir la portée de la négation qui restera comme une fermeture face à toute envie d'y surseoir) l'aurait poussé à *protéger son acte de volonté*. Il s'en serait suivi une réflexion sur les stratégies très concrètes de le faire. Ne pas vouloir, dans notre exemple, serait en définitive le comble de la nonchalance, un laisser-faire qui entamerait tout libre-arbitre ! Car par définition, un homme libre à le vouloir en son pouvoir ; il doit avoir simultanément le pouvoir de vouloir, de vouloir, ou de ne poser ni vouloir, ni vouloir sans qu'aucun ne tombe sous le coup de la nécessité.

## La volition

La volition est la mise en forme d'une détermination volontaire, son aboutissement, sa manifestation. Le quadrangle de la volonté nous a permis de comprendre combien il était important que la volonté soit suivie de volition, c'est-à-dire d'une phase de développement de stratégies auto-régulatrices, pont entre les intentions et les actions, entre le vouloir et le faire. John Locke (1972) remarquait déjà dans ses écrits datant de la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle que la volition représentait « *la puissance de commencer ou de ne pas commencer, de continuer ou de terminer plusieurs actions de notre esprit, et plusieurs mouvements de notre corps* ». Une sorte de fonction exécutive avant l'heure. La volition, les volitions par définition, sont des « *événements mentaux ou activités spécifiques par le truchement desquels un agent exerce consciemment et activement son agentivité pour diriger volontairement ses pensées et son action.* » (Zhu, 2004).

Cette perspective a fait émerger un travail psychologique sur les buts nommés auto-définitifs dès 1982 dans les premiers écrits de Gollwitzer. Intéressé par les potentiels stratégiques accompagnant les perspectives d'action, leur activation contrôlée, il a étudié ces processus jusqu'à présenter un modèle représentant les différentes phases de l'action depuis la motivation jusqu'à l'évaluation d'une action.

## Modèle des phases de l'action

(Heckhausen, 1986 ; Heckhausen & Gollwitzer, 1987 ; Achtziger & Gollwitzer, 2008). Changer demande, selon les théories de Lewin (1947)vii, l'existence d'un lien entre une motivation et une action plus forte que sa résistance au changement. Si forger ce lien semble de l'ordre du bon sens, il présuppose qu'on sache où le tisser et comment le faire ! Le moment décisionnel semble être capital pour se faire puisqu'il relie la motivation à la

volition par un acte volontaire de consentement qui « gèle » tout retour en arrière. La phase de délibération qui le précède n'est pas à négliger.

Délibérer, c'est mettre en examen une résolution à prendre ou une problématique à résoudre. C'est une phase de mise en suspens de la décision à venir au moyen d'un temps de réflexion, moment d'appréciation des *motifs* avancés et de recherche des *mobiles* qui pourraient les contrarier (valeurs sourdes, émotions et sentiments de compétence souterrains, solidité des piliers de sa contrôlabilité). Il semble qu'il faille *délibérer* pour *libérer* l'intensité de la charge du moment réflexif dans l'acte décisionnel. L'expression commune nous rappelle qu'on ne prend pas une décision « à la légère ». La phase délibérative en est la preuve. Armé de la valeur de la tâche qu'on se voit accomplir, d'un sentiment de compétence suffisamment élevé pour nourrir sa confiance et son estime, d'un pouvoir de contrôle sur ce qui s'est - est en train - va se dérouler, on peut, tel César, franchir le Rubicon (on parle aussi du Jourdain selon les épisodes historiques qu'on veut prendre pour référence). Sans se retourner.

L'aspect volitionnel entre en jeu tout de suite après phase post-décisionnelle. Il est certaines situations difficiles où réaliser ce qu'on a décidé de faire est loin d'être évident : soit (a) parce qu'on n'a pas appris à protéger sa décision en se prémunissant contre les dérives attentionnelles qui font oublier le but (encodage des consignes, souci du traitement des informations selon leur saillance ou leur importance, maintien en mémoire de travail) (Squire et Dede, 2015 ; Malmberg et al., 2019), en limitant voire en supprimant certains comportements indésirables (automatismes, distractions, tentations, addictions, stimuli hors de tout contrôle intentionnel) ; soit (b) parce qu'on ne se souvient plus comment faire ce qu'on est appelé à faire par ce qu'on ne l'a pas assez exercé dans un contexte mouvant et non plus fixe de l'exercice, ou qu'il

faut passer d'une activité à l'autre selon un protocole dont on n'est pas familier ; soit (c) qu'on n'a pas appris à prévoir l'imprévisible, à surveiller le cours du processus d'action, à anticiper ce qui pourrait faire obstacle à notre action (physiquement, psychologiquement, mentalement...) à détecter les erreurs de planification, d'exécution, d'évaluation... ; soit (d) parce qu'on se sent ballotté émotionnellement à tout vent sans port d'attache et de repos (les découragements, les dépresses passagères, les dépressions parfois). Autoréguler son attention et son effort s'apprend. En intensité et en persévérance.

### **Anthropologie du projet de Jean-Pierre Boutinet**

Partons de la définition de ce que représente un projet en Sciences de Gestion pour mieux situer notre problématique dans le cadre de la volition. Projet vient étymologiquement du latin *projicere*, qui signifie jeter en avant. C'est sous l'orthographe *pourjet* qu'il est retrouvé au XV<sup>ème</sup> siècle, dérivé de *pourjeter* qui signifie « idée que l'on met en avant, plan proposé pour le mettre en action. » On jette en avant, on jette pour, on pourjette ; une dimension temporelle habite le mot en tant qu'anticipation et planification d'une chose bien en vue. N'oublions pas l'expression « jeter un regard » qui signifie orienter conjointement les yeux et son acte dans la même direction. Un siècle plus tard, on observe qu'il est usité sous la forme de *projecter* qui le renvoie au monde de l'architecture et au plan dont il est l'outil conceptuel principal. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, le mot prend finalement place dans le dictionnaire sous l'orthographe et l'acception qu'on lui connaît encore aujourd'hui. Le grec disposait lui aussi d'un verbe à préfixe similaire pour signifier l'acte de jeter en avant : *pro ballein*. En est sorti *probleme* dès le XV<sup>ème</sup> siècle.

Projet/problème. Il est difficilement concevable que ces deux mots aient pu signifier la même chose à leur origine tant nos

réactions s'opposent à leur écoute aujourd'hui. Il faut avouer qu'un projet met en mouvement alors que problème semble bien arrêter celui qui le rencontre. Tout porte à voir qu'un problème procède d'une logique centripète (d'où parfois la victimisation qui s'en suit), alors que le projet renvoie à une perception centrifuge d'une situation ainsi qu'une exploration de ce qui pousserait en dehors de soi.

Toutes nos représentations doivent être revisitées face à cette redécouverte étymologique. Sous cet angle, chaque problème équivaut à un projet en devenir tout comme chaque projet implique de jeter en avant des questions fondamentales, de choisir une problématique pour l'élaborer. Quel est-il (définition) ? Pourquoi le mettre en route ? Pour quoi ? Comment ? Avec quoi ? Combinaison de paramètres et de forces parfois contradictoires, le projet demande une manipulation d'anticipation autant abstraite et théorique que concrète et pratique. Dans sa *Grammaire des conduites à projet* (2010), Jean-Pierre Boutinet (1990, 1992, 2010) nous propose de comprendre les oppositions qui traversent nos conduites en les faisant cohabiter. Déclinée en cinq paronymes empruntant la racine JET, chacun nous ramène à cinq expériences de l'action dont il fait état.

#### Tout PRO-JET :

A. Implique un SU-JET (subjectum signifie « placé dessous » en latin) ; c'est celui qui l'initie et le porte. Toutefois, si sujet il y a, est-ce toujours celui qu'on voit ? Qu'on imagine ? Un humain peut devoir assumer le projet d'un autre pour lui... Auquel cas, il pourrait devenir, s'il ne fait aucun sens, un carcan qui l'empêcherait de développer les siens (je me soumetts sans mot dire *au préférable* qu'on échafaude pour moi en négligeant mes *préférences*). La position

suggérée en tant que sujet (dessous) permet d'avancer que toute personne peut s'y appuyer pour augmenter (augere), autrement dit grandir en devenant auteur et acteur de soi (auctor de la même racine).

- B. Vise un OB-JET (objectum signifie « ce qui est placé devant ») ; on le constitue comme point d'arrivée du projet. On parle aussi d'objectif à atteindre. Recherche de sens, démonstration des valeurs qui habitent le sujet, l'objectif a une exigence : que ce qui est attendu soit formulé, expliqué, déplié (ex-plicare signifie déplier), exprimé dans ses intentions (*motifs* conscients et recherche des *mobiles* plus latents, forces qui les meuvent par dessous). Plus l'objectif est circonscrit, plus il sera réalisable, son côté réaliste n'étant pas toujours exigé (parfois, il permet, sans le savoir, le dépassement de soi). Plus qu'un comportement, c'est une conduite (ne parle-t-on pas de la conduite d'un projet ?). C'est la raison d'être du projet.
- A. Formule un TRA-JET, un chemin plus ou moins linéaire entre deux points que sont le sujet et l'objet. Le trajet d'un devenir demande un plan de route. On peut subir, choisir ou construire son itinéraire.
- B. Travaille le RE-JET, lorsque des tiraillements d'intentions sont perceptibles. Boutinet en nous fait remarquer 3 formes : 1) en amont, par une anticipation de ce qui pourrait venir faire obstacle à l'avancée ; 2) une vigilance face aux dissonances momentanées durant la route ; 3) un délestage de ce qui n'est pas porteur de sens. Nous estimons qu'il est précieux de protéger son envie, son vouloir et son faire de stratégies endogènes et exogènes momentanées ou plus radicales.
- C. Génère un SUR-JET, c'est-à-dire un besoin de cohérence entre les divers projets qui habitent une personne. Ce

point est en lien avec le précédent. Il ramène la négociation, la recherche de consensus, la priorisation de certaines valeurs, la limitation des contradictions entre les différentes forces existentielles en présence, celles du rationnel (ratio en latin qui signifie calcul, la raison pure nous dirait Kant) et celles du raisonnable (qui est dirigé par des exigences pratiques, dont celles du choix moral par exemple. Kant nous parle de raison pratique). Le rationnel n'est pas forcément raisonnable, l'inverse étant tout aussi vérifié.

## LES TEMPORALITÉS

### Dimension phénoménologique du temps chez Maurice Merleau-Ponty

Trois pistes nous apparaissent clairement dans les propos de Maurice Merleau-Ponty. Dans son ouvrage intitulé *Phénoménologie de la perception* le temps est *primordialement* « la forme du sens intime » et le « caractère le plus général des « faits psychiques ». (...) En réalité (...) nous avons déjà trouvé entre le temps et la subjectivité une relation beaucoup plus intime. (...) non par quelque hasard de la constitution humaine, mais en vertu d'une nécessité intérieure. (...) Le temps est une « dimension de son être (...) Analyser le temps, (...) c'est accéder à travers le temps à sa structure concrète. Comprendre le sujet est à chercher à « l'intersection » de cette dimension, et suivre « sa dialectique interne » nous permettra de « refondre notre idée du sujet. ». Cette intuition modèle notre compréhension de la conation. Sur les traces du travail husserlien un changement de regard s'impose sur la structure du comportement et des conduites humaines. Nous accédons à l'idée « ni que le temps est dans le sujet, ni que le sujet est hors du temps, mais seulement que « nous sommes temporalité ». Le commentaire de John Sallis intitulé *Time, subjectivity and the phenomenology of*

*perception* est celui que nous avons recensé comme le plus éclairant pour notre étude. Françoise Dastur (2002, 2004, 2015) l'authentifie comme essentiel en y ajoutant ses propres réflexions. Le texte original est riche didactiquement, conçu et structuré pour nous permettre l'application immédiate des principes qu'il fait apparaître et d'*habiter* ce qui a été découvert. Merleau-Ponty parle de *dialectique* et de « projet » qui inspire une pédagogie originale soulevant les ressorts de la subjectivité chez celui qui apprend. La *Phénoménologie de la perception* appelle d'ailleurs une analyse rigoureuse des effets stériles d'une éducation dualiste (dedans/dehors) pour invoquer une troisième voie à portée existentielle. Le chapitre dédié à la temporalité présente justement cette même structure triadique. Trois moments caractérisent la dialectique de l'expérience du temps sous le regard 1). d'une pensée réaliste, 2). idéaliste, pour 3). redécouvrir de la temporalité en elle-même du point de vue phénoménologique dans toute sa « spontanéité » en tant que « synthèse passive ». « Ce qu'on appelle la passivité n'est pas la réception par nous d'une réalité étrangère ou l'action causale du dehors sur nous : c'est un investissement, un être en situation, avant lequel nous n'existons pas, que nous recommençons perpétuellement et qui est constitutif de nous-mêmes. (...) c'est exactement le temps et c'est exactement la subjectivité. »

### Le sujet est dans le temps

Cette position réaliste implique un temps objectif. Son flux, son écoulement tel un fleuve font de la subjectivité un enregistreur d'événements successifs selon une direction ordonnée linéairement sans qu'aucun point ne se distingue dans cet agencement. Rien n'est événement. L'humain vit le temps comme une dimension qui l'enveloppe et le contraint. Comme une dimension du monde dont il fait partie. Or ce monde objectif est « trop plein

*pour qu'il y ait du temps »; les qualités temporelles telles que le passé ou le futur n'y ont pas leur place puisque tout est instant, ces « maintenant n'étant présents à personne ». « Ce qui manque l'être lui-même pour être temporel, c'est le non-être de l'ailleurs, de l'autrefois et du demain. »*

### **Le temps est dans le sujet**

Mettre le temps dans la subjectivité semble renverser la situation tout en maintenant la vision du temps comme un processus touchant au réel. Aucun présent quel qu'il soit ne peut renvoyer aux deux autres dimensions que sont l'avenir et le passé. On ne peut faire de l'avenir avec du présent sans qu'il devienne signe de ce qui sera. De même pour le passé. Une chose ne peut devenir signe ou trace que pour quelqu'un qui a déjà l'expérience du passage du temps « à titre originaire » ; du futur au présent et du présent au passé. Ainsi, les événements se font et se défont dans cet univers au gré d'une conscience libérée. Le temps est pensé par quelqu'un ; pour cela il faut que le sujet n'y soit pas englué. Le temps devient par conséquent « une donnée de la conscience » qui le déploie et le constitue. « Par l'idéalité du temps, elle cesse enfin d'être enfermée dans le présent. » Elle « chemine librement » parmi « ses objets immanents » que sont le passé, le présent et l'avenir. Elle en pose les relations. Mais ce temps-là, « personne n'y est engagé » parce qu'il est « nivelé ».

La conscience ne peut qu'être surplombante et se faire intemporelle pour en faire un concept et une synthèse. En fait, le temps devient « de l'espace puisque ses moments coexistent devant la pensée, c'est du présent, puisque la conscience est contemporaine de tous les temps. C'est un milieu distinct de moi et immobile où rien ne passe et ne se passe. Il doit y avoir un autre temps, le vrai...»

### **Le sujet est le temps**

Pseudo liberté qu'est l'état de cette conscience constituante ! Si le réalisme immergeait le sujet dans le temps unidimensionnel du présent, au point de détruire toute conscience qui s'ouvrirait aux multiples aspects de la temporalité, l'idéalisme, quant à lui, désincarne les phénomènes temporels et fait de leur passage un espace stérile. Husserl (1964 ; 1986 ; 2009), dans ses *Leçons* était arrivé à la compréhension d'une activité passive et d'une passivité active entre la conscience et le temps, comme une autoconstitution du flux temporel avec la subjectivité. Le temps affecte comme *passage, poussée, transition, ekstase, projection, flux* « l'explosion ou la déhiscence du présent vers un avenir ». Le temps est « l'archétype du rapport de soi à soi », dessin de la subjectivité dont l'identité n'est pas à trouver dans l'immobilité mais dans l'ouverture et au sortir de soi. Une présence à soi dans l'advenir dont elle est déjà l'esquisse ; « *synthèse passive* » et « *synthèse de composition* », « *la temporalisation, par sa nature même satisfait à ces deux conditions (...) me donne ne même temps le moyen de me saisir à distance et de me réaliser comme moi* ». Je me réalise en tant que sujet en tant « *qu'être en situation* » dont le renouvellement est constitutif de son identité. Cette disposition d'être toujours affecté ou susceptible de l'être, cette transcendance auto-manifestée d'une situation d'immanence et sans cesse renouvelée, sans dedans ni dehors... n'est-ce pas cela l'intentionnalité ?

### **Le concept de présence**

Le projet merleau-pontien fait « *apparaître le sujet et l'objet comme deux moments abstraits d'une structure unique qui est la présence* ». Deux événements, deux avènements soutenus par un au-delà d'eux-mêmes. Le concept de *présence* est *transcendental*. Il

ouvre la voie à notre réflexion sur la dynamique motivationnelle comme « *dialectique du passé et de l'avenir qui seule peut nous rendre présents au monde et nous permettre de l'habiter* ». La Médiation d'Apprentissage que nous exerçons en tire ses modalités essentielles.

La destruction du sujet classique nous conduit à comprendre la conscience comme intentionnelle tout en faisant ressortir que sa dimension temporelle privilégie la modalité du présent parce que plus visible. Non celui qu'entendrait le réalisme, succession de t, t', t'' sans impliquer de durée et qui se construit par « *juxtaposition* » ou objectivation du temps en soi. Ce présent ne se réduit pas à la ponctualité de l'instant scientifique, mais s'entend « *au sens large avec ses horizons de passé et d'avenir originaires...* », qui se rassemblent en leur source, la subjectivité métaphorisée en « *présent vivant* ». Plus clairement, un présent dont l'épaisseur augustinienne est palpable. « *Dans mon présent, si je le saisis encore vivant et avec tout ce qu'il implique, il y a une extase vers l'avenir et vers le passé qui fait apparaître les dimensions du temps non comme rivales mais comme inséparables* ». En effet, dire « *j'ai un présent* » renvoie immédiatement aux autres dimensions du temps, chacune « *étant traitée ou visée comme autre chose qu'elle-même* » (...) puisqu' « *elles se recouvrent perpétuellement, se confirment l'une l'autre, ne font jamais qu'explicitier ce qui était impliqué en chacune.* »

L'idée de « *champ de présence* » se double d'une infinité de *possibles* et de *révolus* ; ce concept est utilisé pour décrire le lieu de collaboration et d'imbrication intime infinie des trois modalités du temps entre elles qui aurait pu inspirer Magritte. L'« *emboîtement continu* » « *enchaînement continu des «champs de présence* » induit une temporalité nodale et connective tel un réseau d'intentionnalités vécues comme une présence-au-monde. Les

propos de Patrick Leconte sur ce point sont parlants : « *le présent est « champ de présence » c'est-à-dire ouverture de ma présence-au-monde à un « double horizon de passé et d'avenir originaires* », mouvement d'aller hors de soi et de rassembler en soi « *l'infinité ouverte* » du temps qui définit l'existence même en sa temporalité. Je suis donc la présence du temps, le présent d'où se déploie le temps ou cette déhiscence en sa présence, « *une vue pure du présent* » nous disait Heidegger». C'est dans ce « *présent que nous sommes centrés, c'est de lui que partent nos décisions ; elles peuvent donc toujours être mises en rapport avec notre passé, elles ne sont jamais sans motif et si elles ouvrent dans notre vie un cycle qui peut être entièrement neuf, elles doivent être reprises dans la suite, elles ne nous sauvent de la dispersion que pour un temps.* » Nous ne sommes pas temporels par ce que nous sommes spontanés. ... mais au contraire, le temps est le fondement et la mesure de notre spontanéité, la puissance de passer outre et de « *néantiser* » qui nous habite... nous est elle-même donnée avec la temporalité et avec la vie. » « *Nous ne sommes pas de manière incompréhensible, une activité jointe à une passivité, un automatisme surmonté d'une volonté, une perception surmontée d'un jugement, mais tout actifs et tout passifs, parce que nous sommes le surgissement du temps.* »

## NEUROSCIENCES : IMPORTANCE DE LA TEMPORALITÉ DANS LES FONCTIONS EXÉCUTIVES

### La temporalité des systèmes attentionnels : l'attention comme intention

Toute conscience de implique sa propre transformation. Elle est « *chair agissante* », incarnée par l'intentionnalité et porte son attention à ce qui n'est pas elle, ce qui est autre. Elle est tournée vers, orientant sa visée

et l'accommodant selon les saillances ou focalisant parfois sur ce qui est en marge. L'intentionnalité est une « *attentionnalité* » tout comme l'attentionnalité signifie user d'intentionnalité. Le processus si bien décrit de l'attention neuronale ou des intentions attentionnelles expriment cette découverte phénoménologique. La parution du premier ouvrage de Jean-Philippe Lachaux intitulé *Le Cerveau attentif* en 2011 a été déterminante dans la configuration de nos hypothèses sur les différents flux temporels d'apprentissage.

Dès 2013, notre mandat au SESAF nous a permis d'intégrer ses recherches dans le programme de soutien des élèves en difficultés conatives de Médiation d'Apprentissage (MA). Depuis 2019, nous avons pu profiter de son intérêt et de son soutien pour nos travaux. Nous avons introduit ATOLE, nom de son programme de développement attentionnel au niveau primaire dans des classes pilotes du canton de Vaud dont les enseignants avaient été formés et pratiquaient déjà la MA. Son efficacité est démontrée pour des enfants de 7 à 12 ans. ADOLE proposé aux adolescents français semble plus difficile à installer. Les résultats sont tout autre lorsque ces exercices attentionnels sont intégrés au programme phénoménologique prodigué par la MA. Au vu de leur évidence, notre collaboration avec l'INSERM s'est amplifiée.

La rencontre entre la phénoménologie et l'attention n'est pas nouvelle. Le texte-phare du volume XXXVIII des *Husserlania* intitulé *Perception et attention* rappelle qu'E. Husserl nourrissait déjà une réflexion toute particulière sur le sujet. Traduit par Depraz (2000 ; 2004 ; 2006) sous le titre *Phénoménologie de l'attention* une centaine d'année plus tard, il nous rappelle l'importance épistémologique et méthodologique de cette approche philosophique pour cette thématique. Les recherches originales de Depraz sur le sujet ravivent les collaborations sur cette question

entre les neurosciences et la philosophie (2011 ; 2014 ; 2018 ; 2020). Car si comprendre l'attention, c'est « *appréhender l'organe qui la supporte, le cerveau* » en saisissant sa composition et sa gouvernance en tant que phénomène biologique, la notion de contrôle, de maîtrise et de lâcher-prise renvoie à l'appréhension des limites, l'approche de la notion d'effort subi ou consenti, la mesure de sa volonté, ....

Il a été récemment découvert que cerveau analyse chaque stimulation en input en moins d'un quart de seconde et qu'il n'en faut pas davantage pour qu'il analyse sa valeur conative (utile-intéressante) et pour qu'il sélectionne quelle forme d'attention il lui faudra générer. Ce système de tri sélectif a été localisé et chronométré grâce à des enregistrements intracrâniens. Dès 1994, Van Zomeren et Brouwer avaient modélisé le phénomène attentionnel selon trois composantes : le contrôle, l'intensité et la sélectivité, en postulant que l'attention était la conséquence d'une intention, sorte de contrôle basé sur une sélectivité intensive ou/et persévérante d'un objet devenu projet. La concentration n'est bel et bien qu'une modalité de l'attention ; c'est une focalisation soutenue, persévérante parce que ravivée mnésiquement dans la mémoire de travail (Malmberg et al., 2019). C'est le processus le plus complexe du système attentionnel en général. Schématiquement, on peut différencier l'attention du « remarquer » dont la focale est ouverte sur les stimuli saillants, et celle du « prendre pour thème », la concentration proprement dite, dont la focale est ciblée et limitée dans le temps.

Être et rester attentif n'appellent pas les mêmes compétences neurobiologiques (Posner et al., 2019). L'un est du ressort de la conservation de soi activant la vigilance inconsciente (fuite-agression-inhibition). Rester attentif exige au contraire de trier et de sélectionner des stimuli selon des critères conscients de pertinence face à un objectif à

atteindre. Notre vie mentale est basée sur la perception de vigilance, formée d'un enchaînement rapide de 4 patterns/seconde appelées *perception-action*. A cette vitesse, l'attention de vigilance déclenche plutôt des réactions contraintes par des automatismes innés, vitaux ou sur-appris; Cette attention active les cortex sensoriels (le cortex pariétal, à l'arrière du lobe frontal) ainsi que les régions sous-corticales peuplées de neurones enclins à détecter des événements saillants ou stéréotypés par associations réflexes (Buzsáki et Llinás 2017 ; Houdé, 2014, 2016, 2020, 2021 ; Posner et al., 2019).

L'attention consciente est tout autre puisqu'on peut dire qu'une boucle demande environ 5 fois plus de temps. Sa fonction est de rechercher la pertinence de l'objet et de le privilégier suffisamment longtemps en mémoire de travail. C'est un travail important de détection, de discrimination, d'inhibition des distracteurs, d'évaluation des informations selon des critères soit donnés d'avance comme axiomes, soit formulés au fil de l'exercice.

Le cortex préfrontal est spécialisée, en collaboration avec le cortex pariétal, dans le maintien en mémoire des intentions et des objectifs, contrôlant la durée et l'intensité du travail entrepris (Malmberg et al., 2019).

Le système attentionnel puise donc ses forces essentiellement dans les habitudes (innées/acquises), les émotions (tempérament, caractère, personnalité, ressentis, sensibilité à la récompense et au plaisir) et les intentions (but délibérément proposé par une disposition, un consentement, un acquiescement volontaire) (Kolk et Rakic, 2022).

Les forces intentionnelles entrent dans notre sujet d'étude. Il semble qu'elles soient la clé de la contrôlabilité et de l'autodétermination dont a besoin celui qui a l'envie de savoir et la volonté d'apprendre. Prendre conscience des distracteurs potentiels dans une situation

donnée ou fluctuante, revenir à l'objectif, stabiliser, équilibrer son attention est d'un plus grand bénéfice. Lachaux l'a thématiqué en sens de l'équilibre du funambule (Luo et al., 2010). Marcher sur une poutre, ressentir les forces d'équilibre, compenser les déséquilibres dans une maîtrise de soi exercée... Telle est l'attention. Ressentir le plus tôt possible les contraintes endogènes ou exogènes exercées par les potentiels distracteurs (protéger sa volonté d'apprendre par des gestes volitifs adéquats) permet de ne pas tomber du fil, de ne pas perdre le fil... Notre système exécutif a toutes ces ressources. Le lobe frontal stabilise notre perception sur les informations au service du but fixé pour enclencher les stratégies d'action les plus pertinentes. Le système attentionnel représente les soubassements du système volitionnel. Maintenir en activité les neurones de la mémoire de l'intention suppose d'avoir pris le temps d'anticiper et de planifier son projet, de visualiser la finalité (sens) et la fin (terme) de l'exercice, sachant le séquencer à court terme (Malmberg et al., 2019). La métaphore du pêcheur de perles est pertinente puisqu'elle permet de réaliser combien l'attention de concentration est une forme d'apnée mentale dont l'obsolescence est programmée.

Pour conclure, nous souhaiterions mettre en exergue les découvertes déjà datée de Norman et Shallice (1986) postulant comme nous le faisons dans cette étude, « *dans le sillage des conceptions de James (1890) sur les actions "volontaires", l'existence d'un « système attentionnel de supervision » (supervisory attentional system) ou SAS (chez les adultes dits matures) qui intervient comme instance de contrôle conscient délibéré sur l'action lorsque la sélection automatique de routines (de schémas d'action) est insuffisante pour agir. Ce système active ou inhibe (par exemple par rapport à des "tentations") divers schémas d'action en fonction d'une décision à prendre ou de la perception, par le sujet, de l'état d'exécution d'une conduite finalisée,*

*maintenant un but à long terme, contrôlant l'efficacité d'une stratégie donnée et assurant les changements de stratégie nécessaires »*

## **ESPACE-TEMPS COGNITIF / ESPACE-TEMPS CONATIF**

### **Caractéristiques de la temporalité humaine en sciences cognitives**

Si le temps n'a aucun corrélat perceptif parfaitement lisible, les sciences cognitives ont démontré que la temporalité active les connexions corticales gérant la cognition spatiale. Les philosophes en avaient eu l'intuition depuis Aristote. Des études ont découvert que le critère qui distingue la projection mentale humaine et celle de l'animal pourrait être, chez l'humain, la capacité à spatialiser le temps, une capacité qui n'a pas encore été démontrée chez l'espèce animale. Elles soulignent une différence cruciale entre le chemin mental spatio-temporel chez l'homme et le chemin que le rat projette (électrodes sur les cellules de l'hippocampe). Il peut anticiper qu'un objet peut se trouver devant lui se projetant dans le futur le long d'un chemin spatial.

Chez l'humain, la construction mentale spatiale d'anticipation ne touche pas seulement qu'à un objet attendu ou imaginé le long d'un parcours, mais a trait à des concepts temporels abstraits ou métaphoriques comme s'envisager vieillir... Il a été démontré que les animaux ne voyagent mentalement que le long d'un temps non spatialisé (temps qui progresse abstraitement à travers l'espace cognitif tridimensionnel) tandis que les humains voyagent mentalement le long d'une ligne de temps mentale unidimensionnelle (avec quelques exceptions où le temps est spatialisé le long de trajectoires plus complexes (Nuñez & Cooperrider, 2013).

Spatialiser le temps (géométriser le temps) le concrétise pour d'autres perspectives mentales plus symboliques telles que celles

des apprentissages par exemple. C'est ce qui rend la combinaison temps géométrisé et perspectives cognitives aussi particulière. Pour K. Stocker, professeur en sciences cognitives à l'Université de Zürich, il n'existe aucune culture ou langue où le temps n'ait pas été spatialisé de manière systématique (Stocker et al., 2016 ; Thönes et Stocker, 2019). Dans notre culture occidentale par exemple, le passé est spatialisé derrière tandis que le futur est devant (Clark, 1973 ; Lakoff et Johnson 1980b) et certaines expressions comme « problème droit devant » ou « le pire est derrière nous » peuplent notre quotidien ! (Clark 1973). L'écoulement du temps est conceptualisé comme progressant le long d'une ligne mentale (Ulrich et Maienborn 2010, Ulrich 2012). Le temps humain est donc traité selon des échafaudages spatiaux invisibles.

### **Les comportements oculomoteurs**

L'équipe de Kurt Stocker est la première à avoir examiné l'importance du déplacement des yeux pour élaborer un échafaudage abstrait de la ligne temporelle humaine (Stocker et al., 2016 ; Thönes et Stocker, 2019). L'objectif de l'expérience était de voir si le travail mental pouvait se rendre visible corporellement durant la compréhension langagière de phrases faisant référence aux 3 modalités du temps. Les cobayes étaient occidentaux. Il a été démontré que les yeux suivent une ligne de temps abstraite lorsque des stimuli sont générés intérieurement par des pensées touchant au futur et passé. Ainsi, le traitement des différentes relations temporelles dans le langage, qu'il soit externe ou interne (avant, après, en même temps) se reflète systématiquement dans les mouvements oculaires. On a découvert qu'ils se déplaçaient vers la droite et vers le haut lorsqu'ils pensaient à l'avenir (et inversement pour le passé). Les mouvements du corps ont été cartographiés. Ils s'animent le long d'un axe sagittal projeté comme sur un écran

mental fictif pendant le traitement de l'information temporelle. La culture occidentale construit une ligne mentale temporelle sagittale d'arrière en avant ou transversalement de gauche à droite. Beaucoup plus de saccades ascendantes ont été remarquées lors du traitement de l'*après* (futur). Le corps s'arrime différemment sur l'axe sagittal selon qu'on parle de deux événements simultanés (moins de saccades) ou successifs. La simultanéité semble fixer le mouvement.

Pour résumer ces découvertes, on pourrait dresser un inventaire sommaire des mouvements oculaires : des saccades généreuses ascendantes lors du traitement sont liées au futur, étant de moins en moins significatives et de plus en plus descendantes lors des relations temporelles avec le présent et le passé. Ce qui suggère une représentation spatiale du temps au format passé-présent-futur de la frise que nous connaissons dans les manuels d'Histoire occidentaux. L'association passé-gauche et futur-droite a bien été établie dans la culture occidentale. D'autres cultures activent automatiquement un autre format. Et les langues des signes, universelles, semblent souvent projeter le passé dans le dos, derrière l'épaule. Les chercheurs pourraient en arriver à recommander d'exercer ces déplacements pour assouplir la capacité de travail mental humaine.

### Espace-temps conatif

Le concept d'échafaudage spatial invisible du temps nous interpelle ; particulièrement dans son rôle fonctionnel et facilitateur dans la compréhension et le traitement du sens de l'abstrait. Les études précitées révèlent que chaque culture ou langue du monde qui a été étudiée jusqu'à présent montre une certaine forme d'expression spatiale systématique du temps. Ces échafaudages sont mentalement conçus comme une ligne (plus ou moins

droite) : du passé au futur ; nous l'avons appris dans nos études académiques, le temps s'écoule de l'arrière vers l'avant ou de gauche à droite en Occident, de droite à gauche dans les cultures hébraïque et arabe, de haut en bas en Chinois mandarin, d'avant en arrière en aymara (c'est-à-dire que l'avenir est derrière et le passé devant), et même d'est en ouest dans la culture Pormpuraawa.

Le temps pourrait également être représentés de manières spatialement courbées (Yupno) ou comme deux régions spatiales distinctes non linéairement connecté ou comme un cercle (Yucatec Maya). Mais c'est la notion de fonctionnalité que nous voudrions conserver ici. Elle revêt une sérieuse importance dans le domaine des apprentissages conatifs. Les apprentissages sont tout à la fois espaces et temps à apprivoiser. Les élèves en rupture avec le mouvement qu'implique apprendre peuvent renouveler leur capacité motivationnelle et volitive en revisitant leur conception du temps. Il structure cognitivement une personne tout en construisant son curriculum conatif.

### LA MÉDIATION D'APPRENTISSAGE

Différents outils d'analyse permettent de caractériser les singularités des apprenants dans une situation d'apprentissage difficile ainsi que leurs propres représentations de cette expérience. La Médiation d'Apprentissage (MA) permet d'aborder personnellement avec l'élève en rupture conative les ressorts motivationnels (déclenchement et orientation) et volitionnels (autorégulation et contrôle des processus par la mise en place de procédures cognitives et métacognitives) favorables à son engagement. Une *attitude*, devenue *comportement*, a toutes les chances de se faire *conduite* lorsqu'elle est le fruit d'une maturation singulière. Nous avons l'intention de conduire une recherche quantitative et

qualitative sur la question du rôle de la médiation d'apprentissage auprès des élèves. Afin de déterminer une approche appropriée et holistique pour d'enquêter sur l'engagement d'apprentissage et la motivation des étudiants du point de vue de la psychologie, notre future étude impliquera plusieurs formes de collecte de données, notamment des enquêtes, des travaux d'étudiants, des entretiens avec des groupes de discussion, des discussions en classe et des notes de réflexion. En appliquant une méthode qualitative, cette étude de cas multiples développera une compréhension plus profonde des contextes, des conditions, des discours, des outils et des pratiques en classe qui favorisent des expériences d'apprentissage positives pour les élèves.

### Configuration de l'aide proposée

Ce programme conatif structuré (soutien de trois mois à partir de 12 ans ; environ dix périodes, en comptant une période par semaine), laisse une place primordiale à l'apprentissage de la temporalité phénoménologique étudiée plus avant. Nous constatons que comprendre ses propres perceptions du temps permet de mieux cerner les potentiels que sont la (re)découverte de cette dimension existentielle, et de mesurer les conséquences des points de vue réalistes, idéalistes et phénoménologiques sur sa propre posture conative.

Des exercices phénoménologiques sont proposés tout au long de l'accompagnement touchant à la mise en projet (motivation, engagement et accroche par le saisissement de ses buts d'accomplissement, éveil au ressenti de la valeur de la tâche pour soi puisque rien n'est désirable en soi, au sentiment de compétence), à l'attention, à la compréhension, à la mémorisation, à la réflexion, à l'imagination, toutes représentant des compétences cognitives dont le terreau est essentiellement conatif. Nous partons du

postulat merleau-pontien que chacun devrait apprendre (tout comme on est *réaliste* ou *idéaliste* par ou contre son éducation), à discerner les modes temporels avec lesquels il construit son rapport au monde et aux autres, se réapproprier le mode phénoménologique, sa relation à lui-même, et redécouvrir le potentiel existentiel de ses propres « *champs de présence* ». Car découvrir qu'on est le temps, son temps, n'est pas sans répercussion sur sa motivation et sa régulation. S'apercevoir que le décliner selon tel ou tel mouvement transforme la dynamique motivationnelle est un réel atout qui peut changer la biographie d'un élève en difficulté dans ses apprentissages.

Le remettre en route, telle une « *connivence avec le monde* » retrouvée. Réinvestir les perspectives temporelles dans leur combinaison comme on travaille sa représentation spatiale du monde par un dessin en perspective. Commencer par l'apprentissage dans l'espace est plus facile pour comprendre qu'on est appelé à faire la même chose dans le temps, pour apprivoiser la notion de « champs de présence », qui entre nous soit dit, suggère encore un lieu. La spatialisation du temps a souvent été le stratagème le plus efficace pour parler métaphysiquement du temps. Nous relevons que pour représenter une perspective, dans l'espace (comme dans le temps, nous le verrons en seconde partie), quatre facteurs sont importants en s'inspirant des quatre causes aristotéliennes : la cause matérielle, la cause formelle, la cause efficiente et la cause finale. Soit le « en quoi c'est fait », le « comment c'est fait », le « qui le fait » et le « pourquoi c'est fait ».

Pour représenter une perspective dans l'espace, quatre facteurs sont déterminants : le réel, l'observateur, la feuille de dessin ou la surface plane choisie, et le mode de représentation ou de transformation. Pour commencer, la ligne d'horizon est l'élément-

clé. Quelle est-elle ? Comment la repérer ? Regarder droit devant ; là où pointe l'oeil. Mon regard correspond à la hauteur de la ligne d'horizon. Sur cet horizon, il faudra placer le/les points de fuite imaginaires qui aideront à structurer le travail en perspective. Car c'est du point de fuite choisi que vont converger toutes les lignes de fuite. Enfin, comme il n'existe pas une mais des perspectives, cavalière (aucun point de fuite mais que des parallèles), frontale (un point de fuite), oblique (deux points de fuite), aérienne (trois points de fuite, toutes les lignes convergeant vers un point de fuite ; il s'agit de la perspective la plus représentative de la vision humaine) il me faudra choisir. Et pour créer un effet de profondeur, la géométrie ne suffisant pas, au premier plan jusqu'au dernier plan de la composition, il faudra dégrader et fonder les couleurs et le tonalités... pour diminuer ou accentuer les contrastes.

Qu'en est-il du temps ? Pour représenter une perspective dans le temps, c'est-à-dire, non seulement avoir un projet mais se mettre soi-même en projet, pourquoi ne pas suivre les procédures apprises pour l'espace ? La ligne d'horizon est l'élément-clé de toute subjectivité. Le regard, la vision du monde, d'autrui et de soi correspondent à la hauteur de la ligne d'horizon (il faudra, plus tard, mais le plus tôt possible, apprendre à changer de place, se décentrer, par raison, analogie, comparaison, contradiction, sympathie, empathie...).

Être le temps, c'est organiser ses modalités de représentation et de projection selon des points de fuite choisis. Ils représenteront et structureront chaque projet (éviteront le flou et les « bougés » non souhaités). Regarder devant. Le futur. Son futur. Non pas plus tard (trop flou encore ; la psychologie cognitive nous apprend combien il est important de formuler un espace-temps précis pour réguler sa motivation), mais dans tant de temps. Comme points de repère. C'est de ce point de

fuite primordial, déterminant que convergeront les deux autres modalités du temps que sont le passé et le présent. Trois points de fuite : futur, passé et présent. Représentation la plus respectueuse de nos potentialités humaines en ce domaine.

### Être disposé à pour disposer de

Cette réalité conative (motivation et volition) sous-tend le travail. Une subjectivité recouvrée, ce que Merleau-Ponty appelle la « présence » (ch. II, 1.4 de ce document), permet en un sens d'infléchir une relation rigidifiée au monde et à la connaissance en général. La présence dans ses apprentissages réinvestit les trois acceptions du mot SENS : 1) mon corps et ses 5 sens ; 2) une direction que l'on fait sien et 3) une signification singulière parce que cela fait sens pour moi. Merleau-Ponty parle d'« *épreuve de ma présence au monde* » comme pour signifier qu'il faut la conquérir et la préserver. Ne pas émousser sa perception, ne pas perdre de vue ses objectifs, ne pas se perdre dans l'absurde... représente effectivement l'épreuve de toute une existence. « *Comprendre quel est, en nous et dans le monde, le rapport du sens et du non-sens. Ce qu'il y a de sens au monde est-il porté et produit par l'assemblage ou la rencontre de faits indépendants, ou bien, au contraire, n'est-il que l'expression d'une raison absolue ? On dit que les événements ont un sens lorsqu'ils nous apparaissent comme la réalisation ou l'expression d'une visée unique. Il y a de sens pour nous lorsque nos intentions sont comblées, ou inversement lorsqu'une multiplicité de faits et de signes se prête de notre part à une reprise qui les comprend* (Maurice et al., 2009). » Rencontre de faits indépendants les uns des autres, raison absolue, réalisation ou expression d'une visée... Les théories des buts d'accomplissement nous révèlent que la compréhension des intentions et de buts de notre investissement dans une tâche influence

les conduites que nous développons face aux performances qui nous sont demandées. Chaque but organise son propre monde ; chaque motif (conscient) ou mobile (tout inconscient qu'il soit) module notre comportement face à la tâche. Maîtrise ou performance ? Dans quel contexte reconnaissons-nous être ? Approche ou évitement ? Quelle est réellement notre motivation intime ? On peut avoir l'ultime intention de cacher ses incompétences (évitement) alors qu'on montre ce qu'on sait faire car en fin de compte, notre motivation intime bien la fuite de la remise en jeu de soi et la crainte de passer pour ignorant (on ne pose pas de question de peur d'être ridicule, on calcule toujours les risques qui compromettraient notre paraître, on choisit des objectifs qu'on sait atteignables sans crainte d'être déstabilisé et déséquilibré par la nouveauté, le différent...

*« Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui. » nous partage L.S. Vygotsky.* Si tel n'est pas le cas, on commence à repérer l'erreur des autres pour s'y appuyer... On traque ses propres erreurs puisque qu'une erreur est une faute, que l'on est ce qu'on fait.

La principale théorie vygotkienne à l'œuvre dans la classe d'IP est l'idée que le développement culturel d'un élève apparaît à deux niveaux. Premièrement, ils soulèvent leurs propres questions au niveau individuel. Ensuite, ils votent et discutent des questions sur le plan social. Enfin, ils intériorisent les nouvelles connaissances et reconstruisent leurs compréhensions du niveau interpsychologique au niveau intrapsychologique (Cam, 2006).

La conception de l'intelligence est en cause. On peut s'engouffrer dans le ne rien faire alors qu'on imagine qu'on voudrait trop de nous... Quels efforts perdus pour se cacher. Et quels

risques lorsque cette attitude devenue comportement s'installe en tant que conduite.

Les évitements deviennent chroniques essentiellement par protection de l'estime de soi. Le désir de se montrer compétent est bien différent du désir d'éviter de paraître incompétent, le désir de réussite peu ressemblant à celui de la peur de l'échec ! Ces dynamiques motivationnelles opposées restent souvent invisibles... jusqu'au décrochage.

## FORME DES ENTRETIENS

### La maïeutique

Selon Maela Paul (2012), il existe traditionnellement trois modèles d'accompagnement : le thérapeutique; l'initiatique (dont le but est le changement de statut par des rites de passage dans une communauté) ; et le maïeutique (mobiliser les ressources de la personne en facilitant son autonomisation). La maïeutique, du grec  $\mu\alpha\iota\epsilon\upsilon\tau\iota\kappa\eta$ , « faire accoucher », a pour principe de conduire quelqu'un, par la seule force du dialogue, à questionner ses conduites, ses comportements et ses attitudes pour les comprendre et intervenir consciemment sur sa capacité à les transformer. Socrate, premier maïeuticien, a toujours défendu l'idée que l'homme porte en lui-même le savoir qui lui permettra de se rencontrer et de s'épanouir, en toute autonomie. Le processus d'autonomisation incite une personne à rechercher les ressources et les appuis adéquats qu'il n'a pas encore pour consolider sa recherche de sens.

L'entretien personnalisé est un exercice de structuration du temps au regard de sa subjectivité. Le contour de ces entretiens se développe à partir des faits (ressentis, vécus) qui permettent de remonter aux concepts par un mouvement d'ouverture telle une démarche abductive. Les exercices s'alignent didactiquement à la théorie des signes et aux catégories universelles: 1) la priméité qui intègre l'aspect conatif des émotions et des

ressentis, ainsi que des sentiments, 2) la secondarité, celle des faits, de l'expérience, des constats et de sa relation au monde, à autrui et à soi, 3) la tiercéité qui consigne les habitus, principes, prêts-à-penser, interprétations et inductions, pensées et théories subjectives sur les choses en général. Durant ce travail, ces étapes s'enchevêtrent sans en appeler à une chronologie stricte qui tirerait un trait sur toute spontanéité. Cet aller-retour entre ce qui est dit et ce qui se construit est d'une richesse insoupçonnée.

### La philosophie pour les enfants

La médiation d'apprentissage a pour but de toucher tous les âges scolaires de l'entrée à l'école jusqu'à la fin du Lycée ou du gymnase. Car aussi étonnant que cela puisse paraître, il n'est pas besoin d'être adolescent pour remettre en question sa capacité à apprendre et à s'ouvrir à ce qui n'est pas soi, quel qu'il soit. Un nombre croissant d'enseignants de classes maternelles et enfantines arrivent en formation avec des expériences d'enfants en réelle difficulté d'accrochage scolaire dès 4 ans. De nombreux paramètres s'entremêlent et il serait absurde de vouloir expliquer le complexe puisqu'on ne peut déplier un nœud ! Toutefois, il nous semble important d'investiguer la relation au temps des enfants actuels, nés dans une société hypermoderne, hyper connectée et alimenté à un réseau temporel dont les vitesses dépassent celle de leurs propres connexions neuronales, les transformant au vu de leur plasticité et les rendant au prime abord inapte à la lenteur des processus de raisonnement. D'où les conflits entre certaines activités proposées dans le cadre du temps de l'école qui exercent l'inhibition et la résistance aux intuitions heuristiques. On ne peut donc pas parler de décrochage à cet âge, mais bien de non-accrochage aux apprentissages de haut niveau. Neuro-scientifiquement parlant, on parle effectivement d'habilités de haut niveau

lorsqu'elles touchent le cortex préfrontal, terminus de ce qui est appelé le bottom up (Miller, 2000).

### De la phénoménologie en classe

Nous postulons que, dès le plus jeune âge, il est possible d'engager chez chacun une réflexion conative d'ordre phénoménologique. Différente des modalités de l'entretien personnalisé basé sur une dimension discursive, métacognitives et métacognitives due aux âges précités, nous mettons en place dès 4 ans, dans une respiration commune à la classe, des ateliers conatifs basés sur la méthode lipmanienne de la pratique de la philosophie pour les enfants (Lipman, 1995 ). Nous souhaitons rappeler ici les relations que Matthew Lipman entretenait avec Maurice Merleau-Ponty lui-même après avoir suivi une année à la Sorbonne les cours de psychologie de l'enfant de ce philosophe acquis à une phénoménologie praxique dès l'enfance. En effet, Matthew Lipman rencontre Merleau-Ponty durant l'automne 1950 à la Sorbonne où il s'inscrit comme étudiant post-grade durant une année. Décentration volontaire de la formation philosophique acquise lors de ses études aux États-Unis. Selon ses propres mots, c'est à cette époque qu'il peut « appréhender des éléments constitutifs de la pensée française contemporaine et les intégrer selon une approche américaine du monde ». « La Phénoménologie de la perception, insistant sur l'image du corps, constituait le prolongement d'une étude que je faisais sur le même thème. Ce n'est que bien plus tard (1968) que je me tournai vers la phénoménologie du langage et commençai à comprendre que pour réaliser une version de la philosophie destinée aux enfants, il faudrait revoir cette discipline de fond en comble à cette lueur ».

Lipman, en proposant un curriculum en philosophie adapté aux enfants et structuré de manière logique et rationnelle pour favoriser le

développement des habiletés de penser, vise explicitement " une restructuration du processus éducatif " selon un " modèle réflexif ", ayant " pour objectif l'acquisition d'une meilleure compréhension et d'un meilleur jugement " à travers l'expérience d'une " communauté de recherche animée par un professeur ", en opposition à un "modèle classique" de "transmission d'un savoir" par un "maître investi d'autorité" où " l'élève n'aura accès aux connaissances que dans la mesure où le maître lui-même les détient" (Lipman, 1995). L'articulation du philosophique et du pédagogique mérite sans doute d'être rappelée, étant attentifs à la double dimension, philosophique et pédagogique, des activités pour apprendre à penser, qu'elles se déroulent en classe avec les enfants ou dans le cadre d'ateliers de formation avec des enseignants.

Rappelons le schéma classique de l'atelier en trois temps (lecture, identification de questions, discussion).

- Prise en considération du texte initial ;
- La formulation des questions, moment clé, afin que les aspects retenus pour
- La discussion qui va suivre, renvoient à des problématiques à la fois significatives pour les élèves et susceptibles d'être traitées selon une perspective philosophique.

### La méthode lipmanienne

Lipman indiquait quant à lui cinq stades assez distincts : présentation d'un texte, établissement d'un ordre du jour, renforcement de la cohésion de la communauté (recherche dialogique), appel à des exercices et des plans de discussion, encouragement à d'autres réponses (Lipman, 1976, 1977, 1988, 2003). Cette procédure repose sur la lecture initiale d'un texte, prenant la forme d'une histoire mettant en scène des personnages qui pensent, se questionnent et

dialoguent entre eux, texte à l'égard duquel il est demandé aux participants, dans un deuxième temps, d'indiquer ce qu'ils y trouvent d'intéressant. Ce sont leurs commentaires, remarques et questions qui deviendront la matière des discussions qui suivront. On ne s'engage donc pas dans une analyse classique de texte dont les clés sont entre les mains de l'enseignant. Mais on ne fait pas non plus que ramasser pêle-mêle les idées exprimées spontanément pour finalement voter en faveur de celle qui sera discutée. En ce sens, quand quelqu'un propose une idée, il devrait toujours lui être demandé d'indiquer ce qui l'a aiguillé dans le texte lu au départ.

Dans ce sens, Nous avons le projet, avec une équipe d'enseignants, d'optimiser l'aspect conatif en classe en produisant un matériel favorisant la réflexion conative en ateliers philosophiques dès 4 ans. Il sera accompagné de guides pédagogiques en vue d'encourager des réflexions sur les thèmes conatifs principaux tels que le désir, l'envie, la volonté, la liberté, le temps, l'effort, autrui... et l'activation d'expériences adaptées à chaque âge.

Pour Lipman (1996) les enfants ne sont pas naturellement philosophes ; il ne suffit pas seulement qu'ils soient dans un environnement adéquat pour que leurs habiletés de penser s'exercent et se développent. Il leur faut des " modèles " pour que cela advienne (Lipman, 1995). Ces modèles sont donc présentés d'abord dans le texte des récits qu'il propose, mettant en scène des personnages " engagés dans une pensée d'excellence " (Lipman, 1995) encouragée dans la classe. Ces personnages représentent différents styles de pensée et véhiculent diverses perspectives philosophiques en filigrane ; les enfants qui lisent ces histoires n'ont donc pas accès aux

idées d'un seul auteur, ni à une illustration d'un seul type de rapport au monde, mais à plusieurs. " *ils prennent l'habitude de s'interroger mutuellement à propos des raisons* ", et chez l'enseignant, non pas comme le détenteur de la bonne ou de la mauvaise réponse, mais " *dans le sens qu'il se soucie plus de la procédure de recherche que de la justesse de la réponse* " (Lipman, 1995).

Donner la parole aux enfants pour leur permettre d'exprimer ce qu'ils pensent constitue déjà une révolution à l'école. Pouvoir s'exprimer librement, sans le jugement de l'enseignant, représente à cet égard un pas important permettant à l'élève de se reconnaître comme sujet pensant et c'est sans doute la dimension qui inspire nombre de personnes qui cherchent à introduire en classe un espace de prise de parole des élèves. Il est relativement facile pour un enseignant de lancer une discussion libre en demandant simplement aux élèves de donner leurs opinions. Quand on veut au contraire que les enfants apprennent à penser, il est faux de penser que la tâche se réduit à donner la parole aux enfants, sans aucune autre forme d'intervention par souci de ne pas donner une direction à la délibération (Srikala et Kishore, 2010).

La guidance d'animation d'une recherche collective s'apprend ; elle indispensable si on veut appeler chacun à dialoguer et à raisonner ensemble dans une visée philosophique. Un élève qui raisonne a pour corollaire un enseignant qui lui apprend à utiliser les habilités de penser dont il dispose et dont il a besoin pour le faire, le contenu subjectif restant de portée personnelle. Il est donc capital de se former à l'approche pédagogique de cette méthode pour apprendre comment favoriser les interactions en classe, soutenir le raisonnement et veiller à la teneur philosophique du processus.

## CONCLUSION

« *Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais que je veuille l'expliquer à la demande, je ne le sais pas !* » s'exprimait Augustin dans ses *Confessions*. Sous le regard de la phénoménologie, la description de la perception du temps est *matière* à mettre en *forme*, rien n'étant donné d'avance si ce n'est la capacité de tout homme à le faire.

Le cerveau est un système complexe et résilient (Shonkoff, 2011 ; McEwen, 2016) dont le fonctionnement fait émerger un phénomène temporel encore difficilement compris : la conscience (Squire and Dede, 2015 ; Mashour et al., 2020). Résultat de processus de maturation de réseaux néocorticaux, elle n'est pas une substance en tant que telle mais une fonction dont nous devinons seulement l'envergure. Cette fonction, des plus communes chez l'humain, fait soudainement devenir unique. En effet, malgré les déterminismes d'espèce, la conscience personnalise un organisme en injectant de l'aléatoire dans ses mouvements. La demi-seconde écoulée depuis le stimulus jusqu'à sa naissance transforme le capté en capture grâce à des systèmes attentionnels et mnésiques performants et malléables. Fulgurante, telle trace devient signe et fait signe en tant qu'appel à autre chose qu'elle-même. Telle est la conscience (Mashour et al., 2020).

... *et le temps fut !* Nous avançons dans cette revue de la littérature que le moment est venu pour créer le dialogue entre philosophie, neuroscience et école. Une crise actuelle dans l'éducation est que les étudiants manquent de véritables relations interpersonnelles. Bien que l'éducation formelle contemporaine aide les étudiants à acquérir d'énormes connaissances externes, à accumuler des compétences et des richesses pour devenir de bons citoyens et à devenir des membres de la

population active, l'accent mis sur les bases de la vie et de l'existence humaines telles que la santé, le bonheur et les valeurs humaines est trop souvent négligé, ou totalement absente dans les systèmes éducatifs mondiaux (Leng, 2020). Alors que l'éducation et la scolarisation s'efforcent de plus en plus d'intégrer la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage, Internet à haut débit et les outils de communication sociale ne semblent pas renforcer les liens internes et physiques entre les élèves et les communautés. Les jeunes générations vivent beaucoup plus ce manque d'intimité. Beaucoup d'adolescents sont déconnectés d'eux-mêmes, des autres, de la nature, de l'environnement et du temps qu'ils vivent.

## Références

- Altimus, C. M., Marlin, B. J., Charalambakis, N. E., Colón-Rodriguez, A., Glover, E. J., Izbic, P., Johnson, A., Lourenco, M. V., Makinson, R. A., McQuail, J., Obeso, I., Padilla-Coreano, N., Wells, M. F., & for Training Advisory Committee (2020). The Next 50 Years of Neuroscience. *The Journal of neuroscience : the official journal of the Society for Neuroscience*, 40(1), 101–106. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0744-19.2019>
- Augustin d'Hippone, *Confessions* (vers 400), trad. E Khodoss, livre XI, § XIV, XVIII et XX.
- Astolfi J.- P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Editeur.
- Augustin, *Confessions*, (1998.) Livre XI, XVIII. 23, trad. Péronne et Ecalte remaniée par P. Pellerin, Nathan.
- Berridge K. C. (2009). Wanting and Liking: Observations from the Neuroscience and Psychology Laboratory. *Inquiry* (Oslo, Norway), 52(4), 378. <https://doi.org/10.1080/00201740903087359>
- Bosch, O. J., & Young, L. J. (2018). Oxytocin and Social Relationships: From Attachment to Bond Disruption. *Current topics in behavioral neurosciences*, 35, 97–117. [https://doi.org/10.1007/7854\\_2017\\_10](https://doi.org/10.1007/7854_2017_10)
- Boutinet J.- P. (1990). *Anthropologie du projet*.
- Boutinet J.-P. (1993). *Le projet, un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris L'Harmattan, 1992 ; *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Puf, coll. «Que sais-je ?», n° 2770.
- Boutinet J.-P. (2010) *Grammaires des conduites à projet*, Paris, Puf.
- Brosch T., Scherer K.R., Grandjean D., & Sander D. (2013). The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*. 14; 143, w13786. <https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786>
- Buzsáki, G., & Llinás, R. (2017). Space and time in the brain. *Science* (New York, N.Y.), 358(6362), 482–485. <https://doi.org/10.1126/science.aan8869>
- Cam, P. (2006). Philosophy and the school curriculum: some general remarks. *Critical and creative thinking. Australian Journal of Philosophy and Education* 14, 35–51.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American* 271(4),144. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1094-144>
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex [and discussion]. *Philos. Trans. R. Soc. B Biol. Sci.* 351 1413–1420. <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125>
- Damasio, A. R. (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Dastur, F. (2002). *Dire le temps. Esquisse d'une chronologie phénoménologique*, Encre Marine, Fougères, 1994, deuxième édition (Encre Marine, Livre de poche).
- Dastur, F. (2004). *La phénoménologie en questions : Langage, altérité, temporalité, finitude*, Vrin, Paris.
- Dastur, F. (2015). *Penser ce qui advient*, coll. « les Dialogues des petits Platon », Les Petits Platon, Paris.
- Deleuze, G., & Spinoza, Coll. (1970). *S.U.P. « Philosophes »* PUF, Paris.

- De Libera, A. (2017). La volonté et l'action, Cours du Collège de France 2015, Vrin.
- Depraz, N. (2000). La conscience, Paris, A. Colin, coll. Synthèse.
- Depraz, N. (2004). Special issue on Attention. In *Continental Philosophy Review* (ed. with A. Steinbock), Dordrecht, Kluwer.
- Depraz, N. (2006). Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète, Paris, A. Colin.
- Depraz, N. (2009). Plus sur Husserl : une phénoménologie expérientielle, Paris, éd Atlande.
- Depraz, N. (2014). Le phénomène, Paris, Bréal, La philothèque « Notions ».
- Depraz, N. (2014). Première, deuxième, troisième personne, édité par N. Depraz, Bucharest, Zeta Books.
- Depraz, N., (2014). Attention et vigilance, à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives, Coll. Epiméthée.
- Depraz, N., (2018). Surprise, an emotion ? (N. Depraz & A. Steinbock eds.), (University of Carbondale, 18-), Springer, Heidelberg.
- Depraz, N., (2020). Les représentations mentales. Comment les concevoir ? Comment s'en passer? (en coll. avec R. Künstler), Paris, Editions Matériologiques.
- Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R., Ahmed, M. E., Beatty, A., Berridge, K. C., Broomhall, S., Brosch, T., Campos, J. J., Clay, Z., Clément, F., Cunningham, W. A., Damasio, A., Damasio, H., D'Arms, J., Davidson, J. W., de Gelder, B., Deonna, J., de Sousa, R., Ekman, P. & Sander, D. (2021). The rise of affectivism. *Nature human behaviour*, 5(7), 816–820. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>
- Feldman, R. (2017). The Neurobiology of Human Attachments. *Trends in Cognitive Science*. 21(2), 80-9 <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>
- Fenouillet, F. (2003). La motivation, Dunod.
- Groman, S. M., Ikemoto, S., Rushworth, M., Taylor, J. R., & Whelan, R. (2020). Introducing the PLOS ONE Collection on the neuroscience of reward and decision making. *PloS one*, 15(10), e0240505. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240505>
- Hoffmans-Gosset M. -A. (1987). Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation / préface de Louis Porcher. — Lyon : Chronique sociale.
- Houdé, O. (2011). Imagerie cérébrale, cognition et pédagogie [The neural impact of cognitive training]. *Medecine Sciences (Paris)* 27(5), 535-9 <https://doi.org/10.1051/medsci/2011275020>
- Houdé, O. (2014). Apprendre à résister, Paris, Le Pommier, « Manifestes ».
- Houdé, O. (2016). Histoire de la psychologie, Paris, PUF, coll. " Que sais-je ?".
- Houdé, O. (2019). Comment raisonne notre cerveau (Que sais-je ? La Bibliothèque), Paris, PUF.
- Houdé, O. (2019). L'intelligence humaine n'est pas un algorithme, Paris, Odile Jacob.
- Houdé, O. (2019). 3-System Theory of The Cognitive Brain: A Post-Piagetian Approach, New York and London, Routledge.
- Houdé, O. (2020). L'inhibition au service de l'intelligence. Penser contre soi-même, Paris, PUF.
- Houdé, O. (2021). L'intelligence, Paris, PUF, coll. " Que sais-je ?".
- Houdé, O. (2021) L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives, Mardaga.
- Husserl, E. (1986) Méditations cartésiennes : Introduction à la phénoménologie, Vrin, «Bibliothèque des textes philosophiques ».
- Husserl, E. (1964) Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps, PUF, Coll. « Épiméthée »1994, 4ème édition ; 1ère édition.
- Husserl, E. (2009). Phénoménologie de l'attention, Paris, Vrin.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *Br J Educ Psychol*. 74(Pt 1), 1-14 <https://doi.org/10.1348/000709904322848798>
- Jankélévitch, V. (2010). L'irréversible et la nostalgie, Flammarion, Paris.

- Jankélévitch, V. (2011). *Le sérieux de l'intention*, Flammarion, Paris.
- Kerlan, A. (2003) *Philosophie pour l'éducation, le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris, ESF.
- Kolk, S. M., & Rakic, P. (2022). Development of prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology : official publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, 47(1), 41–57. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01137-9>
- Lachaux, J.-Ph. (2011). *Le cerveau attentif, contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Ed. Odile Jacob, Paris.
- Lachaux, J.-Ph. (2015). *Le cerveau funambule : comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences*, Odile Jacob.
- Lachaux, J.-Ph. (2016). *Les petites bulles de l'attention, se concentrer dans un monde de distraction*, Odile Jacob.
- Lachaux, J.-Ph. (2020). *La magie de la concentration, apprendre à se concentrer à table, à l'apéro, entre amis*, Odile Jacob.
- La Garanderie, A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Éditions du Centurion.
- La Garanderie, A. (1997). *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Ed. Nathan.
- La Garanderie, A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*, Lyon, Chronique Sociale.
- Leng, L. (2020). The Role of Philosophical Inquiry in Helping Students Engage in Learning. *Frontiers in psychology*, 11, 449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00449>
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université, 1995 (traduction de Nicole Decostre) p. 287-289.
- Lipman, M. (1977). *Discovering Philosophy* (1st edition, New York: Appleton Century Crofts, 1969; 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lipman, M. (1976). *Philosophy for Children* (edited with Terrell Ward Bynam) (Oxford: Basil Blackwell).
- Lipman, M. (1980). *Social Inquiry* (instructional manual to accompany Mark; N.J.: IAPC.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple U. Press.
- Lipman, M. (1988). *Getting Our Thoughts Together*, with Ann Gazzard (Upper Montclair, NJ: IAPC.
- Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Lipman, M. (1996). *Deciding What to Do* (Instructional Manual to Nous, New Jersey;IAPC.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 1991; 2nd edition.
- Locke, J. (1972). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, trad. P. Coste, Paris, Vrin.
- Luo, L., Rodriguez, E., Jerbi, K., Lachaux, J. P., Martinerie, J., Corbetta, M., Shulman, G. L., Piomelli, D., Turrigiano, G. G., Nelson, S. B., Joëls, M., de Kloet, E. R., Holsboer, F., Amodio, D. M., Frith, C. D., Block, M. L., Zecca, L., Hong, J. S., Dantzer, R., Kelley, K. W., & Craig, A. D. (2010). Ten years of Nature Reviews Neuroscience: insights from the highly cited. *Nature reviews of Neuroscience*, 11(10), 718–726. <https://doi.org/10.1038/nrn2912>
- Malmberg, K.J., Raaijmakers, J.G.W. & Shiffrin, R.M. 50 years of research sparked by Atkinson and Shiffrin (1968). (2019) *Memory and Cognition* 47, 561–574. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00896-7>
- Mashour, G. A., Roelfsema, P., Changeux, J. P., & Dehaene, S. (2020). Conscious Processing and the Global Neuronal Workspace Hypothesis. *Neuron*, 105(5), 776–798. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.01.026>
- McEwen, BS. (2016). In pursuit of resilience: stress, epigenetics, and brain plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1373(1), 56-64 <https://doi.org/10.1111/nyas.13020>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, NRF.

Merleau-Ponty, M. (1953) *Éloge de la philosophie*, leçon inaugurale faite au Collège de France, NRF, Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1964) *Signes*, NRF, Gallimard, 1960 Merleau-Ponty M., *Le Visible et l'invisible*, publié par Cl. Lefort, Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumé de cours (1952-1960)*, Gallimard.

Miller, E., K. (2000). The prefrontal cortex and cognitive control. *Nature Reviews of Neuroscience*. 1(1), 59-65.  
<https://doi.org/10.1038/35036228>

Núñez, R., & Cooperrider, K. (2013). The tangle of space and time in human cognition. *Trends in Cognitive Science* 17(5), 220-9.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.03.008>

Maela, P. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*. 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Patocka, J. (1988). *Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine*, trad. E Abrams, Dordrecht, Kluwer.

Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Ghassemzadeh, H. (2019). Restoring Attention Networks. *The Yale journal of biology and medicine*, 92(1), 139–143. PMID: [PMC6430178](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3430178/)

Sander, D. (2013) Models of emotion: the affective neuroscience approach. In *Handbook of Human Affective Neuroscience*, Cambridge University Press.

Shonkoff, J., P. (2011). Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*. 19, 333 (6045):982-3.  
<https://doi.org/10.1126/science.1206014>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., Levitt, P., Martinez, F. D., & McEwen, B. (2021).

Leveraging the Biology of Adversity and Resilience to Transform Pediatric Practice. *Pediatrics*. 147(2), e20193845.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2019-3845>

Squire, L. R., & Dede, A. J. (2015). Conscious and unconscious memory systems. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(3), a021667.  
<https://doi.org/10.1101/cshperspect.a021667>

Srikala, B., & Kishore, K. K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools - School mental health program: Does it work?. *Indian journal of psychiatry*, 52(4), 344–349. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.74310>

Stocker, K., Hartmann, M., Martarelli, C. S., & Mast F. W. (2016). Eye Movements Reveal Mental Looking Through Time. *Consciousness and Cognition* 40(7):1648-1670.  
<https://doi.org/10.1111/cogs.12301>

Ricœur, P. (1965). *Existence et herméneutique*, article paru dans *Dialogue*, *Revue Canadienne de philosophie*, Cambridge University Press. p. 26.

Thönes S., & Stocker K. A. (2019). standard conceptual framework for the study of subjective time. *Consciousness and Cognition*. 71: 114-122 <https://doi.org/10.1016/j.con-cog.2019.04.004>

Wittmann, M. (2009). The inner experience of time. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1525), 1955–1967.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0003>

Whitmoyer, K. (2015). The disarticulation of time: the Zeitbewustsein in Phenomenology of perception. *Journal of the British Society for Phenomenology*. 46(3), 213-232.  
<https://doi.org/10.1080/00071773.2015.1021205>