Subjectivité

Subjectivity

Pierre-André Dupuis

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2510>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2510](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2510)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 107-120

ISBN : 978-2-84788-867-6

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Pierre-André Dupuis, « Subjectivité », *Recherche et formation* [En ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 05 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2510> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2510>

Autour des mots de la formation

« Subjectivité »

> **Pierre-André Dupuis**

Université de Lorraine

RÉSUMÉ : La psychophénoménologie a été créée pour établir le cadre des conditions de possibilité et de faisabilité de l'explicitation d'un vécu singulier subjectif. Elle s'inscrit elle-même dans un paysage plus vaste, celui des questions philosophiques, épistémologiques et méthodologiques qui se posent autour de la « subjectivité », et qui invitent à s'interroger sur le pouvoir transformateur d'un travail sur les activités et les pratiques.

MOTS-CLÉS : philosophie, méthodologie, éducation

---

1. Un voyage à rebours

Commençons d'abord par suivre à rebours, à partir de la psychophénoménologie contemporaine et en remontant jusqu'à l'« époque moderne », le chemin parcouru depuis qu'est progressivement apparue, en Occident, la question des rapports entre subjectivité et conscience.

1.1. *Nouveauté de la psychophénoménologie*

Les articles qui précèdent dans ce numéro ont donné plusieurs exemples d'usages possibles de l'entretien d'explicitation à partir de l'accès qu'il permet au vécu subjectif de l'action. Pierre Vermersch, dans *Explicitation et phénoménologie* (2012), en présente les conditions de possibilité et de faisabilité sous le terme de psychophénoménologie. Quelle différence avec la phénoménologie ?

« Aller aux choses mêmes », qui est le projet global de la phénoménologie, n'a pas le même sens selon que l'expression désigne la visée des « essences » (saisies intuitivement comme résultats des « variations » de ce qui apparaît), ou l'explicitation de phénomènes subjectifs *singuliers*, auxquels quelqu'un, grâce à une méthode particulière d'entretien ou d'auto-explicitation soigneusement mise au point, a accès *en première personne*. Pour Husserl, comme on le voit notamment dans l'emploi qu'il fait des exemples, la recherche sur les essences reste générique. Elle n'est pas une connaissance de *l'individuel* par *réfléchissement* de l'implicite. Cet individuel n'est pas fermé sur lui-

même, mais ce qui est vécu l'est «*selon lui*». Le *réfléchissement* est alors préalable à toute éventuelle *réflexion sur...*

Précisons : «*Réfléchissement*» est un terme piagétien qui correspond à la première étape de la «*prise de conscience*». C'est un travail cognitif, une «*construction véritable*» (Piaget, 1974, p.7), par lequel s'effectue le passage d'un plan à un autre, celui de l'implicite (le «*préréfléchi*» selon Husserl) du vécu de l'*action* (qui enveloppe déjà un «*savoir autonome*», – *ibid.*, p.275) à sa *représentation* dans une conscience explicite. Après le *réfléchissement*, il existe deux étapes intermédiaires jusqu'à l'explicitation : la *thématisation* (qui «*prend pour thème*» ce vécu, et peut s'exprimer par un geste, une expression corporelle, un dessin, un ressenti sensoriel non verbal) et une mise en mots, une *verbalisation* plus ou moins précise et plus ou moins développée, qui permet d'accéder à une conscience «*réfléchie*» grâce à laquelle on parvient à un «*savoir expérientiel*» (Vermersch, 1994, p.83). C'est sur cette conscience déjà réfléchie que peut s'effectuer ensuite une *réflexion* (par comparaison d'expériences, par analyses relevant de divers champs théoriques, par conceptualisations et raisonnements, etc.). Or le mot plus général de «*réflexivité*», si l'on n'y prend pas garde, masque très souvent cette différence entre «*réfléchissement*» et «*réflexion*».

En tant que «*réflexive*», la conscience a la possibilité de se prendre elle-même pour objet, comme dans *La transcendance de l'Ego* de Sartre. Mais, comme l'indique Nathalie Depraz (2014, p.126), il s'agit d'un «*Je objectivé*», qui «*est tout le monde et personne, partout et nulle part*». Il ne s'agit pas d'un «*Je singulier*» : avec la psychophénoménologie s'ouvre donc, selon les mots de P. Vermersch, une «*étude expérientielle de la subjectivité*», à partir de vécus de l'action en situation pour lesquels il est nécessaire en outre d'avoir des «*catégories descriptives*». Par exemple, selon que l'attention est plutôt panoramique ou focalisée, fixée ou mobile, voulue ou captive d'une saillance de l'environnement, on pourra différencier, dans le champ attentionnel, le «*remarqué primaire*», le «*remarqué secondaire*», le «*co-remarqué*», distinguer plusieurs types de «*fenêtres attentionnelles*», et plusieurs modes de temporalisation de l'attention (Vermersch, 1998).

Mais remontons un peu en amont pour comprendre plus généralement ce qui s'est passé concernant la «*subjectivité*».

1.2. *Subjectivité et conscience*

«*Subjectivité*» est un mot dont l'usage est devenu de plus en plus fréquent à partir du XVII^e siècle et surtout du XIX^e siècle. Il est un peu postérieur à celui de «*conscience*» au sens de «*conscience de soi*», c'est-à-dire qui se tourne vers elle-même (aperception, ce qui est une forme de «*conscience de la conscience*») et s'éprouve elle-même (intimité). La subjectivité se découvre progressivement comme originalité distincte, individuelle, depuis la Renaissance, comme on le voit notamment dans les *Essais* de Montaigne, où une certaine façon de se connaître s'accompagne d'une certaine manière de vivre, à partir de l'expérience et de ce qu'elle révèle. Attachée de son côté à caractériser la

conscience en tant que telle, dans ce qu'elle a en propre, la philosophie découvrira peu à peu que l'aperception n'est ni immédiate ni transparente, et que la conscience ne se réduit pas à la pensée, ni peut-être la subjectivité à la conscience. Pourquoi?

On attribue à Locke «le tournant pratique et empirique de la philosophie de la conscience» (Depraz, 2001, p. 33), qui prescrit l'examen de ses contours et de ses opérations. Mais cette approche «psychologiste» a été critiquée à partir du moment où, avec Kant, ont été distingués le *Je transcendantal* (condition *a priori* de toute connaissance objective possible) et le *moi empirique*, sujet «phénoménal» (qui appartient aux phénomènes) et changeant. Or le *Je transcendantal* a été compris ensuite comme site originel de ce qui donne un sens, c'est-à-dire comme ce grâce à quoi un monde peut s'offrir à nous. Cela signifie, pour Husserl, que la conscience est *intentionnelle*, que la subjectivité (transcendantale) est constituante et qu'elle est elle aussi engagée dans le monde, qu'elle a «partie liée à ses propres états psychologiques» (*ibid.*, p. 40). La distinction entre «moi empirique» et «*Je transcendantal*» tend alors à s'effacer.

Mais, en se développant, la phénoménologie s'est heurtée aux difficultés de la «réduction», c'est-à-dire de la conversion du regard qui oriente l'attention vers les contenus et les actes de la conscience. Elle a rencontré l'opacité de l'aperception elle-même et l'inaccessibilité de l'intimité. Elle a reconnu l'existence de «synthèses passives» qui s'effectuent dans un champ de «prédonation», qui existe avant toute visée intentionnelle et qu'il est difficile d'étudier autrement que de façon indirecte, par inférence (Vermersch, 2012, p. 139). Mais cette «passivité» est aussi «active», car ce qui se sédimente est créateur de résonances et de reconfigurations. On dira qu'elle relève d'un modèle «organismique», où «les différents niveaux d'approche de la réalité» et de la relation à l'environnement sont implicitement réunis dans la globalité d'une expérience concrète, qui est d'abord inscrite dans le corps (Lamboy, 2003, p. 204).

C'est pourquoi la phénoménologie a pu aboutir à des pensées de l'«incarnation», où la subjectivité ne se réduit pas à la pensée (pour Michel Henry, la subjectivité est un fait primitif qui n'est accessible que par une conscience non intellectuelle de soi, l'affectivité, l'auto-affection immanente). Mais le fait de s'éprouver soi-même reste un terme générique, alors que l'affectivité s'ex-prime selon des modalités différentes, variables selon les âges et des rencontres impliquant l'altérité. On peut donc plutôt distinguer plusieurs registres et niveaux de subjectivité, avec des déplacements du centre de gravité de la conscience. Le «je» personnel peut être recueilli au fond de soi, et il se distingue alors du «moi» comme instance «présomptueuse», qui voudrait tout contrôler, et qui, comme le dit Freud dans les *Essais de psychanalyse appliquée*, «surveille ses propres émotions et ses propres actions» au lieu de reconnaître une «hiérarchie d'impulsions» et un «enchevêtrement d'instances» entre lesquelles délibérer. Dès lors, en fonction de cette délibération, le «sentiment d'exister» peut être concrètement «cette présence à nous-mêmes dans laquelle nous nous appréhendons

non plus comme un objet mais à la fois comme évidence et mystère et que nous avons tâche d'approfondir dans l'élaboration d'un destin» (Bonnefoy, 1998, p. 197).

Parmi les développements récents de la phénoménologie, *Attention et vigilance* (Depraz, 2014) montre que l'attention, comme «pratique concrète incarnée» (p. 145), est au cœur de l'intentionnalité et peut l'ouvrir à la vigilance, par rehaussement (intensification, augmentation d'être, – cf. p. 48) et orientation *avec* ou *vers* l'autre. On peut saisir ici la distinction entre *consciousness* (production de représentations mentales et de pensées) et *awareness* (conscience-attention, état de veille, de vigilance, notamment par rapport au sommeil). Et, surtout, un premier croisement entre conscience psychologique (*Bewusstsein*) et conscience morale (*Gewissen*), entre «être attentif» et «être attentionné».

Pour Lévinas, cette «vigilance comme moi», qui vient des profondeurs de la subjectivité, est une vraie «transcendance dans l'immanence» (Lévinas, 1982, p. 47) qui concerne la subjectivité plus profondément que la conscience elle-même. Elle engage en effet un *devenir* que l'on peut assumer, par reprises depuis l'inconscient, dans la temporalité d'une *subjectivation* ou, selon le mot de Winnicott, d'une *personnalisation*. Mais cela n'est possible que parce que d'abord existe, au cœur de la subjectivité, un processus d'*individuation*.

2. Subjectivité et individuation

Effectuons encore un pas en arrière, et revenons brièvement au moment cartésien, avec ce qui le précède et ce qui le suit.

2.1. Le moment cartésien et «les deux crises de l'esprit moderne»

Pour beaucoup, les *Méditations métaphysiques* de Descartes présentent «la première théorie du sujet conscient de lui-même et s'identifiant lui-même comme tel. *Ego cogito ergo sum* [...] Le sujet cartésien trouve son identité ontologique dans l'activité de penser» (Depraz, 2001, p. 18). Comme le dira Ricœur, il se produit «une sorte de complicité, d'identification, entre les deux notions de *subjectum* comme fondement et de *subjectum* comme *je*» (Ricœur, 1969, p. 227). Le sujet se comprend comme su-jet, *upokeimenon*, «posé sous», substrat, substance, sub-sistant. Toute la modernité, selon Heidegger, dérive de cette «métaphysique de la subjectivité» qui inaugure l'époque des «conceptions du monde», c'est-à-dire des représentations, des «images conçues» (Heidegger, 1962, p. 81-96). Or il est remarquable que le mot de «conscience» n'apparaisse que très marginalement chez Descartes lui-même (Depraz, *ibid.*, p. 21), et toute la philosophie post-cartésienne s'orientera vers une pensée qui marque, au sein même de la conscience, l'écart infiniment reconduit entre «je pense» et «je suis» : «Je ne suis pas une pensée constituante et mon Je pense n'est pas un Je suis, si je puis par la pensée égaler la richesse concrète du monde et résorber la facticité» (Merleau-Ponty, 1945, p. 431, note).

Mais peut-être, avec Descartes, n'a-t-on «l'invention du sujet moderne» (de Libera, 2015) que par la combinaison de deux couples antérieurs (substance et accident, sujet et attribut). C'est cela qui a constitué un «schème de la subjectivité» unifiant «sujet ontologique» et «sujet logique» (*ibid.*, p. 61-62). Or c'est précisément ce «postulat logico-métaphysique» de Descartes qui sera l'objet de la critique nietzschéenne (*ibid.*, p. 107, 121). Mais Augustin puis le Moyen Âge disposaient de «modèles alternatifs» : ceux de la «périchorèse» (*circumincessio*) des facultés de mémoire, d'intelligence et de volonté qui constituent un *faisceau*, un *tissage* qui *se tient par lui-même* (*ibid.*, p. 179-180), et de l'«hypostase» (deux natures en une «personne», sur le fond des trois «personnes» divines qui ne forment qu'un seul Dieu). Si l'on quitte maintenant ce contexte théologique, il reste la possibilité de penser *chez les hommes* une *pluralité originaire du sujet*, qui oblige à envisager autrement la question de son unité. Cette unité n'est pas déjà toute donnée, elle est elle-même un «mouvement» (Plotin utilise le terme d'*enôsis*, «mouvement vers l'un»). Dans la temporalité humaine, si elle se maintient, ce ne peut donc être qu'à travers son *devenir*, un «devenir-sujet» qui est la «subjectivation».

Or on rencontre ici «les deux crises de l'esprit moderne» que marquent, selon Leo Strauss, les noms de Rousseau puis de Nietzsche (Strauss, 1954, p. 263). Ce que Rousseau a compris, c'est l'«insoluble conflit» entre l'individu et la société (*ibid.*, p. 265). Comme le dira Norbert Elias, bien que nous soyons de fait, socialement, dans une relation d'interdépendance ou de corrélation les uns avec les autres, «lorsque nous essayons de reconstituer par la pensée ce que nous vivons quotidiennement dans le réel, nous découvrons constamment d'un côté ou de l'autre de nouvelles ruptures ou de nouvelles lacunes dans le déroulement de notre réflexion, comme dans un jeu de patience dont on n'arriverait pas à réunir les pièces pour former un tout» (Elias, 1991, p. 46). Et pour Foucault, «[...] la chaîne signifiante par quoi se constitue l'expérience unique de l'individu est perpendiculaire au système formel à partir duquel se constituent les significations d'une culture» (Foucault, 1966, p. 392). Socialisation et subjectivation se rencontrent dans une zone commune, mais elles se débordent l'une l'autre et elles se coupent à angle droit. C'est pourquoi Dubet fait de la socialisation seulement l'une des trois logiques (avec l'intégration et la stratégie) d'une sociologie moderne de l'expérience sociale (Dubet, 1994). *Je*, alors, c'est ce qui ouvre sur cette dimension cachée qui reste liée à la vie sociale mais ne s'y réduit pas, car, *subjectivement*, il s'en distingue sous les formes de l'*intériorité* et de l'*intimité*.

Mais est survenue une deuxième «crise de l'esprit moderne», avec Nietzsche pour qui, notamment dans l'aphorisme 17 de *Par delà le bien et le mal*, l'«hypothèse» – sujet est liée à une «superstition des logiciens» qui pensent l'action accomplie par «je» à la façon de l'atomisme ancien, comme rattachée à une «particule originaire» qui serait l'origine de la «force agissante», alors que «des esprits plus rigoureux nous ont enfin appris à nous passer de ce reliquat de matière». Si «je» est compris comme «agent» et même comme «agent de la pensée» (de Libera, 2007, p. 43), c'est que penser est lui-même un «agir». Or on peut le comprendre plutôt comme une «disposition à l'action»

(*ibid.*, p. 49), qui peut accueillir en elle ce qui se constitue dans la passivité, et à partir de laquelle peuvent émerger des «lignes de devenir» possibles, qui se découvrent et s'inventent dans le temps. On entrevoit alors pourquoi Nietzsche a pu écrire *Ecce homo* à partir de la phrase de Pindare «Deviens qui tu es». On peut la rapprocher de celle de Freud dans les *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* : «Où ça était, je dois advenir» (*Wo es war, soll ich werden*). Qu'est-ce que cela implique?

2.2. Subjectivité et psychanalyse

La Pédagogie institutionnelle et Francis Imbert (notamment Imbert, 1994) ont indiqué, à partir de la psychanalyse, quelle était la genèse de ce «Je» (*Ich*), et *quelles en étaient les conséquences pour l'éducation et pour la formation*. «Je» est celui qui est, en même temps, sujet de désir, sujet de parole (qui s'adresse à...), sujet qui pense personnellement et sujet d'initiatives. Or la condition, notamment pour devenir sujet de désir, en est la dé-sidération (*de-siderium*, qui caractérise aussi celui dont le destin n'est pas inscrit dans les astres). Le sujet séparé, progressivement délivré de la fascination et des identifications projectives, s'inscrit dans un espace *symbolique* ouvert par la Loi (*nomos*), celle du partage entre sujets (*nemein* : partager), dont l'interdit fondamental porte sur la distinction radicale entre sujets et objets. Alors, «est *institution* ce qui se tient debout comme étant posé, instauré dans l'ordre du symbolique» (Fath, 2006, p. 182). C'est un ensemble organisé de *médiations* qui ne saturent pas cet espace, mais entre lesquelles peuvent exister des «passages» et des «ouvertures» de sens.

Pour cela, il est nécessaire que le sujet soit *reconnu* et *soutenu* par d'autres. Mais la psychanalyse a montré aussi combien la libération des enveloppes protectrices et défensives, d'autant plus indispensables que l'on est plus vulnérable, était longue, difficile, et même toujours inachevée. La répétition et l'excès pulsionnel, l'agressivité, l'emprise, les hantises, existent comme un contenu latent qui devient, par le refoulement, un «territoire étranger intérieur» (cf. Habermas, 1968/1979, p. 251). Pour la psychanalyse, non seulement la séparation des sujets est nécessaire, mais il existe aussi un clivage (*Spaltung*) interne au sujet lui-même. Mais ce qui s'exprime dans les rêves, les symptômes, les actes manqués, les distorsions de la parole et le blanc des oublis, cherche à s'intégrer et à se libérer dans une parole «en son propre nom». La psychanalyse rejoint alors l'«intérêt de la raison» pour l'émancipation. Le «devenir-Je» (*werden*) est bien un «advenir».

Mais cette intégration en îlots, en archipels, est problématique, comme le montre la façon dont, selon Lacan, la «fonction du Je» se met en place à partir du *miroir*. Le «moi» s'y figure, dans un espace de représentation, comme une «image totale» en avance sur ce qui est éprouvé dans un corps non encore complètement unifié (Lacan, 1966, p. 93-100). C'est pourquoi la reconnaissance de soi dans le miroir s'exprime, selon Lacan, comme une surprise, voire comme une jubilation. Mais ce que le stade du miroir révèle aussi, c'est le décalage entre le «je idéal» et l'«instance du moi», «en discordance d'avec sa propre réalité» (*ibid.*, p. 94). Pour Daniel Rosé, s'opère ici une

distinction très importante pour le *sens qui est donné à toute démarche de projet*. Alors que l'«idéal du moi» forme un foyer d'exigences ou d'aspirations régulatrices dans un avenir qui reste ouvert, et inspire des «projets authentiques», il risque toujours de se retourner en «moi idéal», surplombant ou même écrasant devant des exigences impossibles ou aliénantes, dans des «projets inauthentiques» ou des «projets – répétitions» (Rosé, 1987, p. 103-127).

Il existe ainsi deux «consciences morales» : l'une, archaïque, liée à la longue dépendance infantile et au surmoi, qui agit comme un «gendarme intérieur», et une autre qui assure la vigilance nécessaire à la distinction adulte entre le bien et le mal, ou entre le meilleur et le moins bon. Or, selon Marie Balmary, le refoulement peut être lié à une offense ou à un tort remontant aux générations précédentes, sans qu'aucune parole ait été formulée. Les symptômes ou les troubles de la conscience psychologique répondent alors à des confusions des places dans le champ symbolique, à des distorsions dans des relations qui n'ont pas accédé à ce qui les rendrait véritablement interhumaines. Pour la deuxième fois, on retrouve un lien étroit entre *conscience psychologique* et *conscience morale*. Ici, la «prise de conscience» (le travail de ne pas renoncer à sa conscience et de «devenir conscient») ne peut avoir d'efficacité thérapeutique que si elle n'est pas un «savoir sur» mais un «savoir avec», un savoir qui peut être partagé (Balmary, 1999, p. 262), et l'on peut appeler Autre celui *avec* lequel on peut savoir (conscience : *cum – scire*).

2.3. Subjectivité et altérité

Dans *Difficile liberté*, Lévinas met en garde contre une intériorité qui, s'enfonçant en elle-même dans un espace privé, celui de la «belle âme» hégélienne, pourrait se dissocier de la relation à autrui, surtout souffrant, vulnérable, et de l'universalité de la justice (Lévinas, 1976, p. 186-187). Mais cette *réceptivité* et cet accueil de l'exposition à l'autre ne doivent-ils pas être associés à un mouvement complémentaire d'*expressivité*?

Il existe bien un piège de l'«intériorité», qui invite à lui préférer le couple intime/extime compris au sens de Serge Tisseron (2001) : il a appelé «extimité» le désir de communiquer sur certains aspects de son «monde intérieur» sous une forme verbale, imagée ou corporelle, sans que cela contredise l'intime de ce qui est éprouvé, mais au contraire comme ce qui peut permettre, par une intériorisation s'effectuant sur un autre mode grâce aux échanges avec des proches ou ceux qui le sont devenus, l'accès à une intimité plus ouverte et plus riche.

C'est pourquoi on peut préférer aussi le terme d'«individuation» à celui de «subjectivation» (qui peut être connoté à celui d'une intériorité repliée sur elle-même). Simondon a décrit la «genèse de l'individu» comme une «unité transductive» (Simondon, 1964, p. 16), c'est-à-dire qui se déphase et se déborde elle-même par rapport à son centre (ce qui assure sa métastabilité dans le temps), établit transversalement des résonances, et compose, à partir de singularités pré-individuelles, vitales, ou supra-individuelles, collectives, un «devenir de l'être», un devenir-singulier relié aux

interactions multiples et variables que nous avons avec un environnement que nous pouvons, au moins partiellement, transformer en retour.

Et récemment, Cynthia Fleury a mis en évidence comment des individus insubstituables, irremplaçables, capables à la fois de présence à soi, aux autres et au monde, loin d'être une menace pour la démocratie, étaient au contraire, en tant que dotés de liberté (comme principe), de puissance critique (comme moyen), d'inventivité (comme résultat), sa condition fondamentale, et ce qui la rendait elle-même « irremplaçable » (Fleury, 2015). Ne retrouve-t-on pas ici le sens de la racine indo-européenne du mot « sujet » selon Benveniste : *swe*, qui exprime à la fois la situation d'un être qui entre en relation avec les « siens propres » en tant qu'être libre, et « spécialise le "soi" en tant qu'individualité » (Benveniste, 1969, p. 332)?

3. Subjectivité et formation

Les quelques remarques qui précèdent sur l'opacité de la conscience et *a fortiori* de la subjectivité recoupent certaines des tendances profondes qui permettent aujourd'hui d'envisager l'éducation et la formation de façon nouvelle ou du moins renouvelée. Après un retour sur la difficulté de concilier l'individuation et la socialisation (qui est l'une des raisons de la « crise de l'éducation » dans le monde moderne), elles invitent surtout à dégager l'espace possible d'une appropriation plus large et plus profonde de son expérience, et à mettre en évidence les potentialités qu'elle recèle.

Alors que pour Durkheim l'éducation consiste, « sous l'un ou l'autre de ses aspects, en une socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1922/1977, p. 102), l'*individu*, au sens rousseauiste, reste en *retrait*, en *réserve*, par rapport à toute intégration institutionnelle et *a fortiori* toute « pression sociale » contraignante. Dans tous les cas, il faut le respecter en lui laissant une place depuis laquelle il puisse résister à ce qui entraînerait un consensus trop facile, effaçant cette « frontière entre la solitude et la vie en commun » dont parle Kafka dans son *Journal* (29 oct. 1921).

La *psychopédagogie*, avec l'« éducation nouvelle » dont les apports restent importants (notamment les « méthodes actives », à la condition qu'elles intègrent pleinement non seulement le « faire » mais l'activité *mentale*), a pu atténuer le hiatus qui reste irréductible entre l'individu et ce qui peut être élaboré, et gardé disponible, « en commun ». C'est moins le cas avec la *pédagogie* qui, à la suite de Rousseau, fait de la liberté un *principe* (l'homme doit être éduqué non pas *pour* qu'il soit libre mais *parce qu'il l'est*, à la fois dès le plus jeune âge et selon un *devenir* dont les différentes « étapes » doivent être parcourues). Avec l'essor de la sociologie de l'éducation, de la psychosociologie et de la psychologie sociale qui étudient les interactions entre le sujet et ses différents milieux sociaux, l'une des préoccupations les plus centrales et les plus fécondes de l'éducation a été d'articuler le développement de la liberté avec la constitution d'un « monde commun », qui s'éprouve d'abord et s'enrichit au sein des groupes et d'un « collectif-classe ». Ce sont alors des *rencontres* impliquant l'*altérité* qui

dotent le développement personnel de points d'appui et de ressources essentielles, où peut se découvrir une solidarité fondamentale qui n'est pas le contraire de la solitude mais de l'isolement. Il ne s'agit plus alors d'«être ensemble» ou d'«être avec» (*cum*) par défaut de liberté («avec» vient de *apud hoc*, auprès de, et peut-être de *ab hoc*, à partir de).

3.1. L'«espace hodologique»

C'est d'abord la pédagogie tout entière qui, selon Michel Soëtaud, se pense et agit – à partir de Pestalozzi – en fonction du *devenir-humain*. A partir de la singularité de chaque existence en devenir, l'universel est un horizon ouvert pour lequel il faut se *décider* «sous le principe explicite et affirmé de la liberté» (Soëtaud, 2001, p. 119) qu'a dégagé l'époque moderne. C'est pourquoi «la naissance de la pensée pédagogique, comme celle de la pensée politique moderne, a une date qui lui ouvre un champ autonome» (*ibid.*, p. 14), distinct à la fois de la philosophie et de la science, parce qu'elle doit *s'inventer* sous l'égide de la liberté et du devoir, qui ne sont aucunement des «entités métaphysiques», mais des «idées formelles» régulatrices, faisant du devenir-libre une «fin» de l'éducation, ce qui lui donne un *sens*, par différence avec ses «objectifs» et même ses «finalités», qui sont plutôt de l'ordre des *faits* (*ibid.*, 21). Les médiations et les instrumentations sont donc toujours *indirectes*, susceptibles de faciliter un parcours que chacun doit finalement accomplir pour son propre compte. Gérard Fath montre comment elles constituent un «espace axiologique», où l'on peut séjourner, qui offre à la fois un «outillage intellectuel» (Fath, 2006, p. 159) et un accueil à l'expressivité de chacun, sur le fond d'une même «trame anthropologique».

Chez les adultes, c'est justement le retour sur les parcours biographiques pour en tirer de nouveaux potentiels qui a donné lieu au développement des «histoires de vie» en formation (Pineau et Jobert, 1989). Mais «donner forme» à sa vie, retrouver sa consistance interne ou la «produire», n'impliquent pas la linéarité d'un récit. Ce qui est en jeu, c'est la constitution de l'«identité narrative» de «soi-même» (*ipse* distingué de *idem*, le «même»), qui à la fois reconnaît et invente dans le temps, sous toutes les discontinuités, sa vie comme une histoire ininterrompue pouvant jusqu'à un certain point se raconter et se dire aux autres (Ricœur, 1990, p. 137-198). Cela contribue à la «constitution du soi» (*ibid.*, p. 138), et entre en résonance avec l'«histoire intérieure de la vie» (*Innerelebensgeschichte*), ses intensités, ses insistance, ses récurrences, ses temporalités impliquées selon des plans différents, – ce qui, selon Binswanger (1970), la distingue – comme *bios* se distingue de *zôê* – d'une simple «fonction vitale» (*Lebensfunktion*).

D'une façon générale, il s'agit de penser son expérience, d'apprendre à partir d'elle, et de la poursuivre en la portant au-delà d'elle-même, selon les deux sens du mot : *Erlebnis*, (expérience vécue), et *Erfahrung* (passage, traversé vers l'avant, tout en intégrant – préfixe *Er* – ce qui est découvert au cours de ce voyage). L'articulation de l'*expérience* et du *vécu* au sens de P. Vermersch a été effectuée par Francis Lesourd

(2009) au service de la description et de la compréhension des « tournants de vie », qui sont souvent sources de renouvellements identitaires, de « savoir-passer » qui peuvent scander notamment « l'éducation tout au long de la vie ».

Et selon Kurt Lewin, un « itinéraire », lorsqu'il est en relation avec des « champs associés » qui se découvrent au fur et à mesure, s'amplifie lui-même et devient un « espace hodologique » (*odos* : chemin), qui en s'actualisant est créateur de nouveaux potentiels (Kaufmann, 1968, p.265-266). Pour la formation, l'enjeu est notamment d'explorer à quelles conditions l'actualisation des *compétences* (savoir-agir en situation) peut favoriser le développement ou le renouvellement du potentiel des *capacités*.

Si l'on détaille un peu, on pourrait dire ceci... Selon la norme AFNOR, les compétences sont « la mise en œuvre en situation professionnelle de capacités qui permettant d'exercer convenablement une fonction ou une activité ». Or, pour mettre en œuvre une capacité (constituée des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer pour traiter une situation de la façon la plus fiable, la plus rapide, et la plus économique possible), il faut non seulement mobiliser un « *savoir-agir en situation* », mais encore un *pouvoir-agir* et un *vouloir-agir*, dans cette situation. Cela renvoie à des *facultés* (des *possibilités* d'agir, dans les deux sens du terme « possibilité ») beaucoup plus larges : une compétence n'exprime jamais la totalité de ce que l'on sait, de ce que l'on peut, et de ce que l'on veut ; le *potentiel* des capacités déborde toujours les compétences effectivement mises en œuvre. Mais, dans l'autre sens, le réfléchissement, puis la réflexion sur ce que l'on a fait ou non dans certaines situations, permettent d'accroître ce potentiel et de l'associer à d'autres pour constituer la teneur de ce que Ricoeur (2004, p. 137-163) appelle « l'homme capable », qui dispose d'aptitudes, largement acquises, à agir de façon responsable aussi opportunément et pleinement que possible.

3.2. Subjectivité et potentiel

Il existe ici un éventail d'orientations complémentaires. On peut appeler « pratique » tout agir ou non-agir humain, considéré dans un contexte large ou dans une situation spécifiée, requérant des compétences et analysable selon des critères de pertinence et d'efficacité. Parmi toutes les méthodes d'analyse des pratiques, Armelle Balas-Chanel (2013) a proposé, à partir de *vécus* explicités et en prenant l'exemple des infirmières, une démarche réflexive qui en fait, grâce à un parcours où s'élargit la « capacité d'apprendre », un outil de *développement* et de *transfert* de ces compétences. D'autres envisagent autrement l'analyse d'activités couplées à des situations. La didactique professionnelle s'intéresse notamment à « la conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences » (Pastré, 1995) et – elle aussi – au *développement* de ces compétences par une analyse réflexive (Pastré, 1997). Mais la façon dont le travail est organisé est plus ou moins favorable à la constitution de « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999), où se rencontrent des possibilités variables d'autonomie, de collaboration, d'apprentissage à partir de ces situations, et d'initiatives.

La relation entre la réalisation des activités et les conditions du travail a donné lieu à une « clinique de l'activité » où apparaît la distinction entre *activité réelle*, celle qui est réalisée, et *réel de l'activité*, qui inclut ce qui a été suspendu ou contrarié dans l'activité, empêchant sa réalisation complète (Clot, 1999, p. 119-129). L'écart est celui d'un *potentiel* se manifestant grâce à une auto-confrontation simple ou croisée, qui reposent sur un travail dialogique dirigé effectué avec au moins un autre. Selon Yves Clot, un « tête-à-tête » avec le réel est impossible, et l'explicitation centrée sur le vécu singulier n'est pas rattachée au « réel du sujet, situé dans un champ d'activités possibles et impossibles débordant largement ses "réalisations" immédiates » (*ibid.*, p. 145-146). Mais la différence avec l'explicitation porte plutôt sur l'accès au vécu par *réfléchissement*, et sur la façon dont est conduit l'entretien. Ce n'est donc pas le même type de verbalisation. Que le vécu ne soit pas fermé sur lui-même, c'est ce que montre, en partant de lui, le travail *réflexif* d'élaboration collective qui construit un pont allant de la caractérisation de « compétences en acte » à la reconnaissance d'une « identité professionnelle » reposant sur l'énonciation de « savoirs professionnels » que vérifie toujours un critère subjectif d'*acquiescement* (Faingold, 2014).

On peut donc souscrire à ce que dit Yves Schwartz à partir de l'expérience et de la connaissance du travail : « Je » effectue des « micro-choix d'usage de soi que révèle toute étude à la loupe des actes de travail », et « se forme comme individu en fonction des liens, des antagonismes, des potentialités de vie que les rapports sociaux engendrent dans leur histoire propre » (Schwartz, 1987, p. 200). Le mot « subjectivité » ne désigne-t-il pas alors, avant tout, l'expérience et l'exigence que soit sauvegardée, tout au long de la vie professionnelle et personnelle, l'*intégrité* de l'expérience, dont les différentes facettes et les différents potentiels ont pour protagoniste une *instance-sujet* (Balmary, 1993/1998, p. 30) ou une *fonction-sujet* (Fath, 2009, p. 203), qui ne « totalise » pas tout, mais en est plutôt le partenaire et qui opère aussi comme un « contenant » (*Self*), un peu comme une barque avance en sécurité dans ce qui pourtant la déborde de toutes parts ?

Pierre-André Dupuis
pierre-andre.dupuis@orange.fr

Bibliographie

- Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Balmary, M. (1979). *L'homme aux statues. Freud et la faute cachée du père*. Paris : Grasset.
- Balmary, M. (1993/1998). *La Divine Origine. Dieu n'a pas créé l'homme*. Paris : Grasset.
- Benveniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions européennes. 1. Économie, parenté, société*. Paris : Minuit.
- Binswanger, L. (1970). *Discours, parcours et Freud*. Paris : Gallimard.
- Bonnefoy, Y. (1998). *Théâtre et poésie. Shakespeare et Yeats*. Paris : Mercure de France.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Depraz, N. (2001). *La conscience. Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*. Paris : Armand Colin.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Depraz, N. (dir.) (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest, Roumanie : Zeta Books.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E (1922/1977). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Elias, N. (1987/1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en formation : des compétences an acte à l'identité professionnelle. In A. Mouchet (dir.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Fath, G. (2006). *École et Valeurs : la table brisée? Laïcité et pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Fath, G. (2009). *Laïcité et pédagogie. Croire et savoir : à quelle enseigne?* Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1968/1979). *Connaissance et Intérêt*. Paris : Gallimard.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- Imbert, F. et le Groupe de Recherche en pédagogie institutionnelle. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Kaufmann, P. (1968). *Kurt Lewin. Une théorie du Champ dans les Sciences de l'homme*. Paris : Vrin.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formation de la fonction du Je telle qu'elle est révélée dans l'expérience psychanalytique (1949), in *Écrits*, Paris : Seuil, p.93-100.
- Lamboy, B. (2003). *Devenir qui je suis. Une autre approche de la personne*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Paris : Vrin.
- Lévinas, E. (1976). *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*. Paris : Albin Michel.
- Lévinas, E. (1982). De la conscience à la veille. À partir de Husserl (1974), in *De Dieu qui vient à l'idée*. Paris : Vrin, p.34-61.
- Libera, A. de (2007). *Archéologie du sujet. Naissance du sujet*. Paris : Vrin
- Libera, A. de (2015). *L'invention du sujet moderne. Cours du Collège de France 2013-2014*. Paris : Vrin.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, n°139, p. 65-86.

- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, n°123, p. 13-31.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, n°42, p.89-100.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Pineau, G. et Jobert, G. (1989). *Histoires de vie. 1. Utilisation pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Rosé, D. (1987). Le projet du point de vue psychanalytique : un clair-obscur. In M. Bru et L. Not (dir.), *Où va la pédagogie du projet?* (p.103-127). Toulouse : Éditions universitaires du Sud,.
- Sartre, J.-P. (1936/1988). *La transcendance de l'Ego*. Paris : Vrin.
- Soëtaud, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie? La pédagogie au risque de la philosophie*. Paris : ESF.
- Strauss, L. (1954). *Droit naturel et histoire*. Paris : Plon.
- Schwartz, Y. (1987). Travail et usage soi. In M. Bertrand *et al.*, *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques/ouvertures marxistes*. Paris : Messor/Éditions sociales.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Ramsay.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1998). Husserl et l'attention. *Expliciter*, 24, p.7-24.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Abstract

Training-related words: "Subjectivity"

ABSTRACT: Psychophenomenology was created to establish the framework for the conditions of possibility and feasibility relating to the explicitation of a unique subjective real-life experience. It fits into in a wider landscape, that of the philosophical, epistemological and methodological questions posed around "subjectivity" which lead us to reflect upon the transformative power of work on activities and practices.

KEYWORDS: philosophy, methodology, education