

Accompagner l'exploration du moment présent : une valse à trois temps

Luca Bausch; maître d'enseignement HEFP Lugano

Michaela Knuchel-Bossel ; responsable de projets HEP BEJUNE

Elisa Cattaruzza ; responsable pédagogique R&D EFFE¹²

Introduction

Ce qui nous a amenés à proposer les réflexions qui suivent, issues de diverses discussions lors du Colloque, découle d'une question de fond pour nous, formatrices et formateur, qui essayons d'intégrer le « moment présent » dans la temporalité d'un parcours de formation qui obéit, lui, plutôt à une logique chronologique. Comment faire converger ces deux dimensions du temps dans la pratique enseignante ? Comment faire dialoguer *Chronos* et *Kairos* ?

Dans la mythologie grecque, si *Chronos* est le dieu du temps physique, celui qui s'écoule et peut être mesuré, *Kairos* est le dieu du temps favorable, de l'opportunité. Il est représenté comme un jeune éphèbe ailé avec une longue mèche sur le front. Son temps est subjectif, ressenti. Son temps est celui du moment à saisir³.

Avant de proposer aux lectrices et aux lecteurs nos pratiques, il nous semble utile de nous arrêter juste un instant pour considérer la manière dont les actrices et les acteurs de la formation sont amenés à considérer le temps dans ses différentes facettes. Si on prend la dimension temporelle « *chronos* », les narrations subjectives diffèrent si l'on considère les formatrices et formateurs ou les personnes qui se forment. Dans nos propos, nous nous sommes concentrés sur les trois étapes principales qui rythment chaque parcours, étapes que nous nous sommes amusés à imaginer comme les trois temps d'une valse : la conception de la formation (qui, en tant que projet, demande que l'on anticipe un temps à venir), l'animation des cours (où la temporalité s'exprime à travers l'enchaînement des activités didactiques) et celle du suivi, qui, comme le dit son nom, suit la formation *stricto sensu*. On imagine par ailleurs, la narration des participant.e.s⁴, comme un investissement qui vise un retour en termes de gratification, d'avancement professionnel, d'accroissement culturel. Ce retour est projeté dans un futur possible.

En tant que formatrices et formateur convaincus que l'exploration de la subjectivité demeure indispensable à l'acquisition de compétences relationnelles, nous nous interrogeons sur nos

¹ Luca.bausch@suffp.swiss
m.knuchel-bossel@hep-bejune.ch
Elisa.CATTARUZZA@unine.ch

² Les autrices et auteur sont membres du comité d'Antenne Suisse Explication

³ La philosophie grecque nous a transmis trois conceptualisations du temps, chacune incarnée par un dieu : *Chronos*, le temps dans sa dimension quantitative et mesurable, *Kairos*, le temps dans sa dimension qualitative et *Aiôn*. Cette dernière est plus difficile à saisir : elle renvoie au temps de la vie, d'une ère, mais aussi de la destinée et de l'éternité. Il est souvent représenté tel un jeune inscrit dans un cercle (Ioli, 2016 ; encyclopédie Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/kronos_\(Enciclopedia-dell'-Arte-Antica\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/kronos_(Enciclopedia-dell'-Arte-Antica)/) [30 novembre 2022]).

⁴ Dans nos pratiques, il s'agit toujours de participant.e.s adultes.

propres narrations lorsque nous essayons de prévoir, mettre en œuvre et accompagner l'intégration du *Kairos*. C'est sur ces questions que nous nous sommes rencontrés, chacun.e approchant l'un des temps de la valse.

Le premier temps : le temps de la conception

C'est le temps de la conception d'un parcours de formation. On y voit la dimension du projet, de l'anticipation de ce qui se va passer, des résultats attendus, des enjeux identitaires que l'on imagine. Dans cette temporalité, on essaie de prévoir des espaces de suspension permettant de vivre une temporalité « autre », celle de l'exploration des soi. Quelle forme donner à ces espaces ? Comment permettre aux participant.e.s d'habiter ces espaces ?

Le deuxième temps : le temps de l'action didactique

C'est le temps de l'action, où ce qui a été planifié trouve son application, son sens, sa légitimité. C'est là que les attentes des participant.e.s rencontrent le programme qui leur est proposé ; deux narrations d'une temporalité « *chronos* » auxquelles intégrer, de façon harmonieuse, la dimension de la suspension, du regard tourné vers soi-même. Comment aménager ces espaces pour que l'on puisse se les approprier ?

Le troisième temps : le temps du suivi

La et le participant.e est seul avec le processus d'élaboration de ce qu'il a appris. Faire de cette solitude une « solitude accompagnée » constitue l'essence de ce suivi où l'écriture comme narration de soi peut représenter le lien qui unit au-delà de la distance physique, au-delà des « *Chronos* » asynchrones. Ce trait d'union demande que l'on trouve, ensemble, participant.e et accompagnant.e, un « temps présent » autour duquel établir la relation formative.

Le but de cette contribution étant celui de partager des expériences pour élargir la réflexion sur le thème de la prise de conscience du moment présent, notre approche sera essentiellement descriptive, à laquelle nous avons intégré quelques éléments de retours réflexifs sur nos pratiques.

Le temps de la conception

La Haute École Pédagogique des cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel forme de futur.e.s superviseur.e.s dans le cadre d'un Master en Supervision. Il s'agit d'une formation postgrade durant trois ans et valant 60 crédits ECTS. Elle se compose de quatre domaines distincts.

- a) La pratique de la supervision : chaque participant.e mène une supervision de 20 heures chaque année, individuelle ou en groupe.
- b) Le groupe de référence animé par deux superviseurs expérimentés qui accompagne la pratique de supervision un mercredi après-midi par mois.
- c) Les apports théoriques, à raison d'un samedi par mois.
- d) La formalisation de la pratique à travers le Journal de Bord réflexif, les travaux écrits de fin d'année et le travail de fin de formation.

Il s'agit donc d'une formation exigeante, de longue durée, en cours d'emploi, qui s'inscrit dans des parcours de vie très divers. Le public est composé d'enseignant.e.s, d'assistant.e.s sociales et sociaux, d'éducateurs et d'éducatrices, d'infirmiers et infirmières en psychiatrie.

Nous avons pris le parti d'accorder une attention prépondérante à la dimension réflexive, alliant les entrées théoriques et l'approche expérientielle de la formation. Sans entrer dans la réflexion exhaustive de ce que représente la réflexivité pour la ou le superviseur, nous visons des bénéfices tels que d'une part la prise de conscience de ce qui se passe dans l'instant, dans le processus de supervision, en elle et en lui mais aussi de ce qui se passe pour la personne supervisée ; d'autre part la mise à distance ce qui lui arrive pour mieux le comprendre. Le but est d'avoir une meilleure attention à l'autre afin de l'accompagner dans son cheminement.

C'est sur le premier élément que nous allons nous arrêter. La formation est ainsi conçue que les invitations à la prise de conscience de soi et de l'autre sont nombreuses et émaillées sur les trois années.

Prenons d'abord les journées théoriques de la première année (qui mêlent toujours la théorie à l'expérientiel). Connaissance de soi, éthique, espace relationnel, émotions, explicitation, focusing, ces thématiques en côtoient d'autres davantage liées au processus de supervision tels que la contractualisation de la demande, le cadre, la régulation. Des thèmes plus particuliers tels que la résonance, le transfert, la présence authentique, l'écoute, l'attention, y sont au cœur de la réflexion. La posture est ainsi le concept central sur lequel repose le reste de la formation :

« La posture est une manière de se projeter et d'exister dans un monde, expression plus ou moins visible d'un rapport à soi, aux autres et aux situations. Se situant au croisement de manières de percevoir et d'agir, elle engage l'individu dans son rapport le plus intime au vivre » (Stark, 2016, p. 5).

La pratique de la supervision est le processus dans lequel les participant.e.s vont se lancer dès le début de la formation, comme un plongeur dans l'eau froide, avec quelques éléments formels qui leur permettent d'assurer le déroulement de la rencontre. Ce processus s'inscrit trois années consécutives dans une durée de six à dix mois, avec des changements de personne supervisée et/ou de groupe. Après chaque séance, les participant.e.s ont l'obligation d'écrire dans leur Journal de Bord réflexif, dont le contenu est évidemment libre mais qui doit servir au partage de situations de supervision dans leur groupe de référence et à la rédaction des travaux écrits. Dans le groupe de référence composé de six à huit personnes avec deux superviseurs expérimentés, chacun.e amène une situation issue de la supervision en cours, la soumet au questionnement des autres et est invité à prendre conscience, réfléchir à ce qui fait de cette situation une expérience qui sera explicitée au sens large du terme. Il y aura des moments qui se prêteront à une exploration approfondie, souvent centrée sur la prise de conscience de soi, de ses émotions, cognitions, résonances et des répercussions sur l'agir professionnel. Une autre manière de faire en groupe de référence est ce que nous appelons l'aquarium : un.e superviseur supervise en direct un collègue du groupe de référence, dans une situation authentique, sous les yeux des autres et des référents. Il s'ensuit une discussion, un questionnement qui entraînent une explicitation de ce qui s'est déroulé.

Le but poursuivi est double. D'une part, la ou le superviseur peut, sous l'effet du questionnement des autres, prendre conscience, réfléchir, mettre en question toutes les dimensions de son agir. D'autre part, chaque membre du groupe profite également de ce questionnement qui résonne en chacun.e et permet le même cheminement.

Les temps « méta » sont des moments privilégiés de réflexion sur le moment présent et prennent place à chaque moment de la formation. « Que se passe-t-il pour toi, juste maintenant ? », « Arrête-toi sur ce moment. Qu'est-ce qui fait que tu as pris cette décision ? », « Regarde Pierre. Qu'est-ce que tu observes ? », sont des exemples de questions qui peuvent être posées dans ces moments de retrait de l'action, de prise de distance et de réflexion non plus sur le contenu ou le déroulement de la supervision mais sur le moment présent.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, *Kairos* est le dieu du moment favorable, lorsque qu'il passe on a trois possibilités : soit on ne le voit pas, soit on le voit mais on ne fait rien, soit on le voit et on l'attrape par sa mèche. Ainsi « saisir *Kairos* » c'est être réceptif à ce qui (se) passe, c'est savoir attendre et passer à l'action.

La supervision s'inscrit dans le *Chronos* et se compose d'une succession de moments – de *Kairos* - qui tous pourraient être développés, explicités, réfléchis. Ces moments proviennent soit du processus de supervision, soit du contenu amené par une des deux parties. Ils peuvent susciter une réaction plus ou moins consciente chez les deux parties. Cette réaction peut orienter le discours, le questionnement, le processus. Si elle est consciente, c'est en conscience qu'on va décider d'en parler, de la taire, de la garder pour plus tard. Si elle est inconsciente, elle parviendra peut-être plus tard à la conscience, ou pas. Il est possible qu'elle reste une étincelle fugace qui s'éteindra aussitôt. Elle sera éventuellement réfléchie en intervision. C'est la dimension « occasion » du *Kairos* : on saisit sa mèche et on fait quelque chose du moment, ou on le laisse passer.

La formation également s'inscrit dans le *Chronos*, trois années durant lesquelles les étudiant.e.s apprennent à se connaître, se transforment et acquièrent les bases de leur nouvel agir professionnel. L'accent fort porté sur la réflexivité et l'attention à soi s'est retrouvé dans de nombreux travaux de fin de formation qui ont pris pour objet la pleine conscience, l'intuition, être vraiment soi-même, la présence duelle à soi et à l'autre, les ressentis du superviseur. Toutes ces thématiques montrent à quel point les participant.e.s se sont sentis concernés par l'importance du moment présent.

Le temps de l'action didactique

Les expériences dont il est question dans ce deuxième temps de la valse prennent place dans des contextes hétérogènes en ce qui concerne les parcours de formation auxquelles elles sont intégrées mais présentent un trait commun, à savoir l'intégration de l'entretien d'explicitation (EdE) dans l'accompagnement à l'analyse de pratique professionnelles dans le domaine de la formation et de la supervision⁵. On prendra ici en considération trois stratégies didactiques

⁵ Nous nous référons en particulier à deux contextes :

- Deux journées dans le cadre d'une formation continue offerte par la Haute École Pédagogique de Fribourg (Suisse), adressées à des enseignant.e.s d'écoles primaire accueillant dans leurs classes des stagiaires.

visant directement ou indirectement l'expérience du vécu singulier. Les deux premières constituent des variations autour d'exercices que l'on peut définir comme classiques dans les stages de base ; la troisième est issue d'une contrainte devenue, on l'espère, fonctionnelle à l'acquisition d'instruments pour l'accompagnement.

Vivre la position d'interviewé.e pour apprendre à conduire un entretien

Nous avons souvent constaté que les participant.e.s ont l'impression que, au fond, il n'est pas si difficile de poser des questions pour que l'autre, l'accompagné.e (A), nous raconte ce qu'il a fait : les explications n'ont souvent pas beaucoup d'impact à ce sujet. De là découle l'importance de « voir qu'est-ce que ça fait » lorsqu'un intervieweur (B) nous demande de fixer l'attention sur un moment précis (viser) et, ensuite, de rester sur ce moment, de le maintenir en prise (Vermersch, 2012, pp. 202 – 205). Parmi les différentes activités qui visent cette expérience nous proposons ici les suivantes :

- a) Demander aux participant.e.s d'assumer le rôle de A à plusieurs reprises pendant les deux jours de la formation sur un même vécu avec l'accompagnement de B différent.e.s . Cette approche vise à favoriser une prise de conscience progressive des différentes couches du vécu et du potentiel qu'elles représentent et, notamment par les différentes façons de s'y prendre des B, des effets perlocutoires (Vermersch, 2012, pp. 233 ss.).
- b) Un travail individuel dont la consigne consiste à viser un moment vécu récent (de la journée précédente, par exemple), le focaliser et écrire ce qui revient. L'analyse qui s'en suit ne vise pas les contenus de ces vécus mais les différentes manières de s'y prendre des participant.e.s quand ils et elles essaient de « laisser revenir » un moment singulier. Des moments d'Ede sur « ce qui se passe dans ta tête quand tu laisses revenir le moment où je t'ai demandé de laisser revenir un vécu » offrent souvent des expériences insoupçonnées, pour les participant.e.s mais aussi pour celle ou celui qui met son vécu à disposition.

Relire notre approche pédagogique à la lumière du concept d'énaction (Varela et al., 1991) nous a permis de repenser ces activités. Si « toute action est connaissance et toute connaissance est action » (Maturana et Varela 1984, p. 45), il devient essentiel de permettre aux participant.es de « vivre » l'objet de l'apprentissage. La possibilité de le faire en assumant les deux positions – de A et de B – favorise cette « connaissance de soi » dont on a parlé plus haut et d' « agir » la connaissance : celle de l'autre (A) pour mieux connaître le rôle de B. Le temps de *Kairos* offre ainsi des éléments bien plus riches à l'analyse.

Analyser de pratiques « naïves »

La troisième activité que nous proposons naît de la nécessité de valoriser une consigne donnée par le cadre institutionnel aux participant.e.s de la HEP (voir note 4) qui consiste à enregistrer des entretiens visant l'analyse de pratique d'un.e stagiaire, avant le début de la formation. L'idée nous est venue d'analyser des extraits de ces enregistrements, vers la fin du parcours de

- Un module de 2 jours et demi sur les techniques de supervision dans le cadre du brevet supérieur de formatrices et formateurs d'adultes (BFFA) dans le canton du Tessin (Suisse).
Il est intéressant de noter au passage que la première formation se déroule en français et la deuxième en italien.

formation à l'EdE, en posant l'attention sur les effets que les questions, les aspects non-verbaux et les attitudes ont sur les stagiaires. Se confronter à ses propres pratiques « naïves » à la lumière des capacités acquises, permet aux participant.e.s de mesurer la valeur des outils acquis et de se projeter dans le futur avec un peu plus de confiance. Ne sont en effet pas rares les cas où nous recevons des extraits d'entretien après la formation avec la demande d'un retour critique. Il s'agit bien sûr d'une approche indirecte du « moment présent » : l'analyse à posteriori de ces moments professionnels permet néanmoins de les retrouver, de s'y confronter, parfois à l'aide de micro-EdE visant leur focalisation. Une pratique qui constitue une application particulière de l'autoconfrontation (Clot et al. 2000).

Le temps du suivi

Effe⁶ est un institution qui depuis une vingtaine d'année forme, entre autres, de futur.e.s formateur.trice d'adultes dans le cadre du Brevet Fédéral de Formateur d'adulte (BFFA). Les 5 modules de cette formation de formateurs d'adultes (FFA) peuvent être obtenus soit en participant à la formation, soit par Validation des acquis de l'expérience (VA).⁷

La VA est une procédure de qualification qui permet aux formatrices et formateurs expérimentés d'acquérir des certificats de modules FFA. À chaque module correspondent un profil de compétences (liste des compétences et ressources) et un descriptif de module. Ces documents renseignent sur les compétences qui doivent être attestées à travers la description des situations concrètes.

L'accompagnement à la fragmentation : un défi temporel

« La fragmentation est une sorte d'arborescence où chaque action(branche) peut être « fragmentée » (en branches plus fines, jusqu'aux brindilles). » (Balas Chanel 2005 p.29)

A travers cette belle métaphore, Balas Chanel nous montre bien le potentiel du travail de fragmentation du moment présent. Dans la VA, cet accompagnement à la fragmentation peut se dérouler oralement ou par écrit en accord avec la ou le participant.e. En amont, nous allons parcourir l'ensemble de son expérience, pour dégager ensuite les situations qu'elle ou il maîtrise le mieux. Une fois repérées, il s'agit de l'accompagner à décrire ces situations concrètes, réelles, singulières. C'est ici que commence le travail de fragmentation pendant lequel la personne est accompagné.e dans un travail en trois temps :

- 1^{er} temps : décortiquer le déroulement de l'action décrite ;
- 2^{ème} temps : prendre conscience des ressources mobilisées ;
- 3^{ème} temps : mettre en relation les ressources avec les compétences que la certification est censée valider⁸.

Dans ce dernier cas, les défis auxquels l'accompagnement est confronté sont avant tout liés à l'a-synchronicité temporelle de la relation qui nous amène à nous interroger à plusieurs niveaux :

6 Effe : Espace de Formations Fachstelle für Erwachsenenbildung, <https://effe.ch/>

7 Pour plus d'infos nous vous invitons à visiter le portail de formation continue en Suisse : <https://alice.ch/fr/>

8 Pour une liste exhaustive des *Compétences-Ressources (Co-Re)* voir le site <https://alice.ch/fr/>

- Qu'est-ce qui se passe dans les temps « suspendus » de prise de distance, de rencontre de l'autre à travers ses écrits ?
- Quel impact l'a-synchronicité temporelle des échanges a-t-elle sur notre relation ?

L'accompagnement à la réflexivité, c'est-à-dire devenir de plus en plus conscient de ses choix et du sens donné à l'action, passe par un retour sur la pratique (Maitre de Pembroke 2015).

Utiliser les techniques d'explicitation pendant ce retour sur la pratique :

- a) Permet de guider la personne vers un point de vue vécu en première personne sur une situation unique (Vermersch, 2012). Dans ce sens, nous les accompagnons à ce que Snoeckx appelle écriture « impliquée » déclinée en « Je » mais aussi « réflexive » à travers une relecture et réécriture qui amènent à s'approcher au plus près de ce qui s'est passé (Snoeckx, 2007 ;2011).
- b) Invite à une temporalité qui favorise le ralentissement. Ce rythme lent permet de fragmenter, c'est-à-dire de décomposer les couches du vécu a posteriori. (Vermersch 2012) Dans ce sens, nous nous sommes vite rendu compte que relire et réécrire ne sont pas des actions spontanées pour les participants.e.s, au contraire, cela demande ce que Snoeckx (2007) appelle une écriture « médiée », un regard méta de l'accompagnant.e ou des pairs afin de mieux préciser, et ainsi de mieux comprendre la situation.
- c) Responsabilise les participant.e.s car le choix des actions à fragmenter appartient uniquement à la ou au candidat.e. D'une part, parce que c'est la personne qui a vécu la situation en question, d'autre part parce qu'elle est « porteuse » de son dossier (Balais-Chanel, 2005).

Au sens plus large, le vécu subjectif devient une véritable ressource pour favoriser la (re) construction des compétences (Mouchet, Cattaruzza 2015). Si, comme le dit Bouton (2013), « donner le temps et donner de son temps sont deux conditions indispensables d'une relation éthique à l'autre » (p.156) quel équilibre faut-il garder entre les différents rythmes de rédaction et réécriture et l'urgence de terminer le dossier de validation « au plus vite » ? Comment suspendre *Chronos* et attraper la mèche de *Kairos* ? Ces questionnements nous renvoient à une réflexion plus large autour de notre rapport au temps en tant qu'accompagnant.e. Dans ce sens, la phrase rituelle du contrat d'EdE, formulée à l'oral comme à l'écrit, « *Si tu en es d'accord, je te propose de prendre le temps qu'il te faut pour revenir sur ce...* » est un outil très puissant qui prend encore plus de sens et permet de dépasser le clivage vitesse/lenteur (Bouton, 2013) par une vision de l'accompagnement comme libre co-construction de temps présents.

En guise de conclusions

Nous avons tenté de montrer à travers les trois temps de la valse que la conscience de soi dans les métiers de l'accompagnement est essentielle et nécessite que les formations lui accordent une place importante.

Si l'action didactique « est elle-même la connaissance, [l'apprentissage nécessite] d'une participation active du sujet »⁹ (De Coin, 2013 p. 129 -130) qui implique la valorisation du moment présent en considérant toutes ces facettes, la perception dans sa dimension sensorielle y comprise. Les temps de l'analyse et de la réflexion disposent ainsi d'un terrain plus riche pour que chacun.e puisse s'approprier de façon stable des apprentissages visés.

Nous constatons néanmoins que la tendance est plutôt à la diminution, voire la suppression, de ces moments d'apprentissage et de réflexion qui visent une meilleure conscience de soi pour une meilleure attention à l'autre dans la relation. Cette réalité nous interroge quant au sens, à la didactique et aux outils à mettre en place pour permettre l'exploration de la subjectivité. Quelles sont stratégies à planifier et à mettre en œuvre pour que les pratiques d'exploration de la subjectivité trouvent leur place dans des temps de formation qui se font de plus en plus limités ? En d'autres termes, comment favoriser la germination des graines que la formation offre aux participant.e.s, par la mise en place de plages de suspension du temps (*Kairos*) tout au long de parcours de formation, qui, dans la narration des participant.e.s, sont aussi souvent des projets de vie (*Chronos*) ?

Bibliographie

- Balas Chanel, A. (2005). Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE?, *Expliciter* n.60, pp.25-35.
- Bouton Ch. (2013). *Le temps de l'urgence*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, pp. 1-7.
- Coin, F. (2013). Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare, *Formazione & Insegnamento* XI, pp. 127-133.
- Ioli, R. (2016). Chronos, kairòs, aiòn, eterno ritorno, *Zanichelli - Aula di lettere*.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. In Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (Eds.). *La subjectivité comme ressource en formation* (Vol. 80). Lyon: ENS éditions.
- Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (Eds.). (2015). *La subjectivité comme ressource en formation* (Vol. 80). Lyon: ENS Editions.
- Snoeckx, M., (2007), Ecriture professionnelle et explicitation, autobiographie professionnelle en formation, *Expliciter* n° 70, p. 16 -23.
- Snoeckx, M., (2011). De l'écriture en analyse de pratiques un dispositif en trios, *Expliciter* n°89, p. 6 -14.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux, *Ripes*, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 32(3) URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1124>

⁹ Notre traduction de l'italien.

- Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité, *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 18, pp. 43-69.
- Varela, F. J.; Thompson, E. and Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement, *Intellectica*, 2004/I, 38, pp. 325-362.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF