BERNARD ALIX

Les racines philosophiques de l'apprenance

« Je ne t'ai donné ni visage, ni place qui te soit propre, ni aucun don qui te soit particulier, ô Adam, afin que ton visage, ta place, et tes dons, tu les veuilles, les conquières et les possèdes par toi-même. Nature enferme d'autres espèces en des lois par moi établies. Mais toi, que ne limite aucune borne, par ton propre arbitre, entre les mains duquel je t'ai placé, tu te définisses toi-même. Je t'ai placé au milieu du monde, afin que tu puisses mieux contempler ce que contient le monde. Je ne t'ai fait ni céleste ni terrestre, mortel ou immortel, afin que de toi-même, librement, à la façon d'un bon peintre ou d'un sculpteur habile, tu achèves ta propre forme. »

Jean Pic de La Mirandole, *Oratio de hominis dignitate.*

Cet épigraphe de l'ouvrage de Marguerite Yourcenar, *L'œuvre au noir*, résonne tout particulièrement avec le fameux *Né pour apprendre*, de Trocmé-Fabre (2006), qui fit émerger la notion d'apprenance en prenant acte de l'inachèvement constitutif de l'être humain. Particularité existentielle le plaçant au-delà de sa seule nature et qui participe à la nécessité qu'il a de se former en s'appuyant sur sa pleine liberté.

C'est avec l'apport des neurosciences (Varela), à la fin des années 1990, que l'apprenance a été définie, par Trocmé-Fabre (2006), comme un processus d'autonomisation de l'organisme apprenant en lien avec son environnement, les autres et lui-même. Carré (2005) a poursuivi la réflexion sur l'apprenance par la question, notamment, de l'engagement dans l'apprentissage en s'appuyant sur les théories de la motivation et celles de la psychologie sociale (Bandura). Il définit l'apprenance comme un ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre. L'autonomie de l'apprenant devient alors la condition de cet engagement qui se trouve favorisée par des dispositifs renforçant, par exemple, l'autodétermination. Aussi, conclut-il, avec Kant (1803), que « ce que l'on apprend le plus solidement

Bernard Alix, chef de projet au Centre national de la fonction publique territoriale, et président de la Maison du travail, chargé de cours à l'université Paris Ouest Nanterre-La Défense et au Conservatoire national des arts et métiers (bernard.alix@cnfpt.fr).

et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ». L'autonomie apparaît donc au cœur de l'apprenance. Interrogeons alors la figure du philosophe, cet amant de la sagesse ou de la science, pour questionner cette liberté inhérente au désir d'apprendre.

A la recherche des origines

L'engagement dans un processus de connaissance est effectivement bien une question qui se situe à l'origine de la pensée philosophique, voire paradoxalement comme un impensé philosophique. La caverne de Platon en est la scène mythique. Les prisonniers enchaînés sont confrontés, rappelons-le, à des parois faisant office de supports de projections illusoires. Puis, ils se retrouvent libérés pour engager leur périple du savoir, les menant hors de la caverne, et ainsi s'ouvrir à la grande lumière. Les causes et les conditions de cette libération restent néanmoins mystérieuses. A nul moment n'est précisé explicitement dans ce texte si elle est la conséquence d'une action des prisonniers eux-mêmes ou de celle d'un libérateur introduit dans cet espace matriciel. Il peut être utile de se remémorer que Platon s'engagea lui-même dans son parcours philosophique à la suite de l'injuste condamnation de son maître Socrate. Tel un taon, il perturbait ses auditeurs par son questionnement incessant face aux certitudes qui rendaient aveugles ses concitoyens. Le rôle d'émancipateur n'était donc pas un exercice sans risque. On comprend peut-être ainsi la prudence de Platon à ne pas désigner clairement le déclencheur du processus libérateur. L'apprenance, comprise comme la condition de l'engagement dans l'acte d'apprendre, relève en quelque sorte originellement d'un mystère. Cette métaphore de la caverne pose donc la question de l'apprenance en identifiant la situation paradoxale de cette mise en mouvement d'un être condamné à être libre pour advenir à lui-même.

A défaut d'une identification d'un personnage libérateur, interrogeons-nous sur la nature ou sur les conditions de la rupture de ces chaînes qui empêchent les prisonniers de tourner la tête et de découvrir le mécanisme à l'origine de leur illusion de perception, un feu projetant les ombres d'ustensiles, accompagnés de divers sons, portés par des individus passant derrière un muret. Les prisonniers sont reliés à ce monde sensible dans une posture aliénante, comme sans intention délibérée et volontaire de sortir de cette situation d'apparence confortable. Quel pourrait alors être le moteur de leur élévation vers un ailleurs ? Ne seraient-ils pas habités par un secret désir, dont la signification étymologique est « la nostalgie d'une étoile », comme s'ils portaient en puissance une intentionnalité, ce moment où l'on s'oriente vers un objet ? Pour Platon, cette étoile est symbolisée par le soleil, qui représente le bien, les idées, la connaissance, qu'il s'agira de se remémorer par une longue ascèse et qui marquera la fin de l'ascension du philosophe, avant qu'il ne redescende vers l'obscurité de la caverne... pour libérer peut-être

lui-même ses anciens codétenus. Mais le retour du philosophe éclairé, au sein de la caverne, après avoir accompli son cheminement vers le bien et la vérité des idées, s'avéra très périlleux. Très mal accueilli, inadapté, il risqua même sa vie. Il n'est donc pas sûr que ce soit le philosophe converti au monde des idées qui libéra les prisonniers. Le mystère reste entier !

A l'interprétation de l'allégorie de la caverne inscrite dans la seule visée critique de la société porteuse d'aliénation, nous privilégierons, dans la perspective de notre questionnement sur l'apprenance, une approche épistémologique visant à saisir l'intention platonicienne. Au-delà de l'analogie habituelle représentant une ligne segmentée des différentes formes de savoir, ce serait bien plutôt une tentative de signifier symboliquement les conditions de la dynamique de l'âme humaine dans son ouverture à la connaissance. Nous ferons donc l'hypothèse que ces chaînes pourraient symboliser l'incapacité d'un individu à résister à ce qui l'empêche d'accéder à autre chose, à d'autres façons de voir, de penser, de se représenter le monde. C'est ainsi qu'un acte de résistance relèverait de cette libération intérieure. Résistance qu'il faudrait entendre comme la condition nécessaire pour apprendre. C'est dans cette perspective que s'inscrit, par exemple, la théorie de l'apprentissage, proposée par Houdé (2014) dans *Apprendre à résister*, sous-tendue par « la philosophie du non » bachelardienne et ses fameux obstacles épistémologiques.

L'apprenance à l'épreuve du dualisme

De quelles illusions faudrait-il se dégager ? De quelles résistances faudrait-il se prévaloir pour s'engager véritablement dans un chemin de connaissance ?...

Selon Platon, ce voyage vers le monde de l'intelligible est engendré par le détachement à l'égard de l'opinion et du sensible. L'enjeu du philosophe grec est en effet de dégager un savoir qui soit légitime et stable, afin de se différencier des sophistes, attachés quant à eux à l'utilité du savoir plus qu'à sa vérité, en faisant effectivement de « l'homme la mesure de toute chose ». Socrate fut victime de ce relativisme en questionnant ses concitoyens afin de leur faire prendre conscience que ce qu'il pensait être un savoir n'était en fait qu'un savoir approximatif, projeté, voire un non-savoir. Socrate, en s'appuyant sur la maïeutique, aide son interlocuteur à se remettre en question, à découvrir les contradictions de son discours, voire les apories, et ainsi trouver la lumière. Socrate vise à dégager les essences par la formalisation de définitions qui obligent à s'extraire du sensible et de la connaissance par l'imagination. Apprendre, c'est résister au donné sensible. La connaissance est une négation. Mais pas seulement, car dans le *Ménon*, Platon pose le redoutable problème de l'accès à de nouvelles pensées. La réponse sera la réminiscence, c'est-à-dire le processus de découverte par l'apprenant, dans son propre esprit, de pensées vraies qui étaient ignorées jusque-là !

La théorie platonicienne de la connaissance va donc consister, par cette disqualification du donné sensible et de l'expérience singulière, à construire une philosophie dualiste. Elle fera des idées, qui appartiennent au monde intelligible, le modèle des objets du monde sensible, qui n'auront finalement comme statut que celui d'apparences, de vulgaires copies. Ce dualisme antique, conforté quelques siècles plus tard par le dualisme moderne de Descartes, reposant sur une dualité substantielle séparant le corps et l'esprit, fondement d'une logique mécaniste, marquera durablement la culture occidentale, notamment par son exigence d'une pensée rationnelle, qui plus est dominatrice de la nature. L'efficacité dans la conduite de l'action n'est-elle pas, encore aujourd'hui, placée sous l'emprise d'une rationalité dualiste à l'origine des technosciences ? Cette efficacité « est pensée à partir de l'abstraction de formes idéales, édifiées en modèle qu'on projetterait sur le monde et que la volonté se fixerait comme but à réaliser » (Jullien, 2002).

C'est ce même dualisme qui fondera, au-delà de la République platonicienne, l'école de la République de Condorcet, en rupture avec le modèle du compagnonnage, proche de la sagesse des présocratiques qui concevaient la philosophie avant tout comme un art de vivre (Hadot, 1993) en lien avec la science, où le faire, le dire, le penser et le savoir ne sont pas déliés. La *sophia* antique était à l'origine un art, un savoir-faire d'expert, une *poiésis*. Les présocratiques se percevaient, en effet, comme des êtres dans le monde, comme « des êtres d'activité », selon la belle formule de Schwartz (Schwartz et Durrive, 2009) !...

Platon n'aura de cesse de condamner l'opinion, la doxa, au profit d'un savoir universel et transcendant qui offre la capacité de se gouverner ou de gouverner la Cité. Le savoir rend légitime le pouvoir. Pourtant, après la montée vers la vérité, la descente n'est pas sans risque... Peut-on y voir la difficulté de porter un savoir dans une logique de transmission auprès d'êtres ignorants non engagés sur le chemin de l'apprenance ?

L'allégorie de la caverne, qui symbolise le processus de libération par l'accès à la connaissance, met donc en scène la nécessité d'une dimension transcendante pour passer du régime du même à celui de l'autre. Mais la connaissance conçue comme pure extériorité introduit la transmission, comme modalité pédagogique, qui tend à son tour vers le même.

Le détour par la modernité

Les philosophies de l'immanence ont établi la critique de ces différentes formes de dualisme. C'est ainsi que l'illusion intellectualiste a été dénoncée par Spinoza, dans l'*Ethique*. La devise du conatus pourrait devenir du reste celle de l'apprenance, en faisant de l'accroissement de la puissance d'exister, ou de sa croyance, la condition de son émergence : « On ne désire pas une chose parce qu'elle est bonne, c'est parce que nous la désirons que nous la trouvons bonne. »

Il ne suffit donc pas qu'un énoncé, un savoir ou une prescription soient rationnellement justes et acceptés pour qu'ils soient des facteurs d'engagement. Remarquons que le conatus n'est pas éloigné du « connais-toi toi-même » socratique, car cet adage doit être interprété, sans référence à une introspection psychologique. Il ne signifie pas « une simple connaissance de soi mais au contraire la connaissance de la vérité de l'homme, l'essence de l'esprit qui est liberté » (Hegel, 1817). Le projet anticartésien de Spinoza est d'éviter que la pensée et la volonté soient « un empire dans un empire ». C'est ce même projet que portera Hegel en réaffirmant la nécessité de la confrontation entre le réel et la pensée, revenir à la chose même, dans le processus de connaissance. Il cherchera à comprendre leur relation par une plongée pénétrante dans la matière. Il fera même du particulier la condition de réalisation de l'universel en déclarant que « rien de grand ne s'est accompli dans le monde sans passion ».

Le développement de l'esprit est décrit par Hegel selon ses différents moments de progression. Il est inauguré par l'esprit de nature caractérisé par sa préconscience. Toutefois, la subjectivité quittera cette relation fusionnelle avec le monde et s'éveillera à la conscience par un processus d'intériorisation. L'esprit fini, porté par sa conscience, se trouvera alors dans son odyssée confronté, dans un face-à-face, à un donné manifesté dans la forme de son immédiateté – ça c'est comme ça – qu'il s'agira de médiatiser par un processus dialectique. C'est le patient travail du négatif qui débute pour la conscience par la mise à distance du monde en s'y rapportant. La scission marquera la division du sujet et de l'objet qui prendra sa forme ultime dans la pensée de l'entendement qui vise à produire de la différenciation, de la détermination par un acte de négation du donné immédiat, car être cela ce n'est pas être autre chose. Le savoir qu'il engendre se définit alors comme le côté déterminé de la conscience.

La logique de l'entendement porté par Kant repose à nouveau, pour Hegel, sur un préjugé dualiste qui impose, à travers ses catégories, une forme abstraite, extérieure au réel, en le réduisant par son unilatéralité formelle à une apparence. Hegel se méfie de la fixité qui tend à faire disparaître l'existence, la vie, pour leur substituer des idéalités mortes (universel abstrait), ces mots gelés dénoncés par le bon vivant Rabelais. La vie, qu'il s'agit de penser, c'est le mouvement, les contraires qu'il faut tenir dans leur tension et non les fuir. Hegel ne condamne pas l'entendement mais lui ôte la légitimité de produire une pensée universelle et concrète.

Le dépassement du dualisme se réalisera, pour Hegel, par l'inscription de la subjectivité dans le monde, par l'accomplissement de son action, qui lui permettra de se reconnaître dans sa liberté, entre autres par le travail, et à terme dans l'Etat. C'est enfin par la raison unifiante que l'esprit tentera d'atteindre la pleine réconciliation entre l'être et la pensée. Ainsi, l'infini ne se présentera pas dans un face-à-face au fini, comme à sa négation. « L'infinité véritable, précise Kervégan (2008), relève au contraire d'un infini qui se loge au sein du fini comme mouve-

ment du fini. » Pour Hegel, le sujet autonome se distingue donc de celui porté par le criticisme kantien, limité à sa seule finitude. Il invitera ses lecteurs à une conversion de la conscience qui s'inscrira « dans un processus dans lequel nous n'amassons pas, nous ne possédons pas mais nous nous dépouillons ».

Vers une philosophie de l'apprenance

Au terme de ce cheminement philosophique à travers différentes conceptions paradigmatiques de l'évolution du rapport de la conscience au monde, quels enseignements peut-on dégager concernant la question de l'apprenance ?

Jeté dans le monde, l'être humain, en tant que sujet dont la signification est un jaillissement de dessous, doit faire un effort pour se déprendre de sa position fusionnelle avec le donné. La question est donc bien celle de la construction du rapport à l'altérité. Comment trouver la juste mesure, dans cette mise à distance, pour ne pas rompre avec le réel et ainsi garder contact avec lui afin d'agir et de le transformer en se transformant soi-même ? On reconnaît là l'objet du travail et l'objet de l'activité d'apprendre comme transformation de soi. C'est la pensée qui rend possible la différenciation par un processus de médiation, par des actes de négation. C'est la puissance de la conscience de dire non à ce qui lui est donné. C'est la liberté négative de la conscience qui est à l'origine de l'acte d'apprendre. Toutefois, le paradoxe de l'apprentissage relève de la nécessité de mise à distance du monde sans s'en abstraire.

La fonction principale de notre cerveau, observait Laborit (1976), n'est pas de penser mais d'agir et de rechercher la stabilité interne de son organisation. Le paradoxe du cerveau concernant l'apprentissage, compris comme une transformation structurelle, c'est qu'il recherche cette stabilité alors même qu'il est la condition de l'émergence du nouveau grâce à sa plasticité (Varela). Il s'agit bien, pour *a-prendre*, de résister à la fixité..., d'accepter de perdre, de réviser ses croyances, ses routines. Cet équilibre entre la stabilité et l'instabilité est bien la marque de l'apprenance. C'est la posture de l'équilibre instable, qui est la condition de l'engagement dans le développement de soi.

Dans sa critique du dualisme, Hegel devance les théories de la complexité, par exemple celle de l'énaction (Varela), qui invite à penser l'inscription corporelle de l'esprit par le couplage entre l'individu et son environnement. Celui-ci n'est plus perçu comme un décor. La proximité avec la phénoménologie de Merleau-Ponty est alors forte car la subjectivité est par sa chair inscrite dans le tissu du monde et par l'intentionnalité de sa conscience qui l'oriente, située. Nous ferons donc l'hypothèse que la situation d'apprentissage est elle-même portée par une dimension intentionnelle, ce désir d'apprendre si difficile à appréhender. Nous avancerons que l'apprenance est la dimension intentionnelle de l'activité d'apprendre. Elle relèvera moins d'un manque et encore moins d'une prescription

comme peut l'être le besoin de formation auquel il faudra un jour définitivement renoncer, mais d'un agencement intentionnel, qui accompagne l'action, et qui émerge du couplage entre une conscience incarnée et un environnement qui la prolonge sans être porteur de significations données (Sartre, *L'être et le néant*). Cet agencement, selon Deleuze, qui m'est propre, il me fait désirer non pas un objet de savoir mais un ensemble construit d'éléments disparates, aux significations projetées. Par exemple, le rapport de ma conscience au monde, à mes dispositions, à l'usage de soi par soi (Schwartz et Durrive, 2009), à mes émotions, à mon plaisir, au dispositif et à ses différentes composantes, au système d'acteurs et à leurs attentes... L'apprenance est donc bien une disposition (Carré, 2005), une attitude dans le sens d'un *éthos* qui se traduit en termes d'intentionnalité éthique par l'autodéveloppement, l'autonomie, l'agentivité (Bandura), l'invention de soi, l'étonnement, la remise en question, la résistance, la posture de sujet et non d'objet (comme dans le dressage ou le remplissage).

On comprendra mieux pourquoi la prise en compte de l'expérience, en écho aux thèses de Rousseau, devient un enjeu fort pour favoriser l'activité d'apprendre. Il s'agit en effet, et cela est encore plus vrai pour les adultes, moins d'acquérir des représentations prescrites, comme des instruments conçus en extériorité, pour mieux agir, que de comprendre le travail, par une intériorisation réflexive favorisant l'émergence du sens de son expérience, pour engendrer un monde dans lequel on s'accomplit par son action. C'est la condition pour qu'une situation de travail soit véritablement apprenante et qu'un savoir antécédent (Schwartz) soit en contact avec le réel.

L'apprenance s'inscrit dans « la création de soi par soi-même donnée par la vie », selon la formule consacrée de Bergson dans *L'évolution créatrice*. Elle exige, dans la durée, la réconciliation de l'enracinement prôné par Simone Weil, s'il est compris comme la possibilité de trouver à sa verticale, un sol nourricier pour croître, et de la déterritorialisation, à la manière deleuzienne, pour quitter les rives de la certitude. L'apprenance est en définitive la condition de l'engagement dans un processus d'individuation visant une liberté positive. Il s'agit bien de se confronter à l'inconnu et de prendre le risque de cheminer avec l'altérité !... On trouvera ainsi, sur le fronton du temple de Delphes, les clés de l'apprenance qui nous conduisent vers la sagesse : « Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'Univers et les Dieux. » ◆

Bibliographie

BANDURA, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles, De Boeck.

BERGSON, H. 1907. *L'évolution créatrice.* Paris, Puf.

CARRÉ, P. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir.* Paris, Dunod.

HADOT, P. 1993. *Eloge de Socrate*. Paris, Allia.
HEGEL, G.-W.-F. 1817. *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*. Paris, Vrin.
HEGEL, G.-W.-F. 1823. *Textes pédagogiques*. Paris, Vrin.
HOUDÉ, O. 2014. *Apprendre à résister*. Paris, Le Pommier.
JULLIEN, F. 2002. *Traité de l'efficacité*. Paris, Livre de poche.
KANT, E. 1803. *Traité de pédagogie*. Paris, Hachette.
KERVEGAN, J.-F. 2008. *L'effectif et le rationnel. Hegel et l'esprit objectif*. Paris, Vrin.
LABORIT, H. 1976. *Eloge de la fuite*. Paris, Robert Laffont.
MABILLE, B. 1999. *Hegel, l'épreuve de la contingence*. Paris, Aubier.
MERLEAU-PONTY, M. 1976. *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
PLATON. 1940. *Œuvres complètes*. Paris, Bibliothèque de la Pléiade.
SARTRE, J.-P. 1943. *L'être et le néant*. Paris, Gallimard.
SCHWARTZ, Y. ; DURRIVE, L. 2009. *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, Octarès.
SPINOZA, B. 1994. *L'éthique*. Paris, Gallimard.
TROCMÉ-FABRE, H. 2004. *Le langage du vivant*. La Rochelle, Etre et connaître.
TROCMÉ-FABRE, H. 2006. *Né pour apprendre*. La Rochelle, Etre et connaître.
VARELA, F.-J. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, Le Seuil.
WEIL, S. 1949. *L'enracinement*. Paris, Gallimard, 1990.
YOURCENAR, M. 1976. *L'œuvre au noir*. Paris, Gallimard.