

Affectivité et connaissance

Pour une pédagogie du projet de sens

*Thierry de La Garanderie**

Résumé : permettre à un élève de s'engager sur les chemins de la connaissance (y compris la plus conceptuelle) ne requiert-il pas de prendre en compte sa vie affective ? La connaissance se vit, s'éprouve depuis la sensibilité, sans jamais s'en séparer. Toute éducation à la connaissance qui couperait les actes cognitifs de l'affectivité ne pourrait pas répondre à cette belle finalité pédagogique : que l'élève devienne un acteur de sens et éprouve en lui le sens de la connaissance.

Mots clés : affectivité, connaissance, pédagogie, phénoménologie, projet de sens.

« Le monde est non pas ce que je pense, mais ce que je vis, je suis ouvert au monde, je communique indubitablement avec lui, mais je ne le possède pas, il est inépuisable. »¹

Le long chemin que Diotime, la prêtresse de Mantinée, l'initiatrice de Socrate dans le *Banquet* de Platon, fait parcourir à tout apprenti amoureux sur le chemin du savoir, comporte des étapes différentes, depuis l'amour des beaux corps jusqu'à l'amour des belles idées. Le désir amoureux porte l'apprenti vers les sommets de la connaissance la plus élevée, celle qui permet à l'âme de contempler les essences et de déguster les nourritures et boissons spirituelles, comparables à l'ambrosie et au nectar réservés aux dieux. Certes le désir amoureux s'est spiritualisé, mais l'âme en quête de connaissance ne se départit jamais de toute une vie affective - exprimé ici par l'*Eros* philosophique - avec son cortège d'émotions, de sensations, de sentiments et de passions.

Il faut avoir le courage de Platon pour reconnaître que la vie intellectuelle réclame la participation de la sensibilité de l'être humain. Il est absurde de vouloir s'en tenir à un dualisme navrant entre l'affectivité et l'intellect, car l'un et l'autre ne cessent pas de s'entrelacer sur le chemin de la connaissance. C'est de cet entrelacement, voire de cette intimité, que nous souhaitons vous entretenir au cours de cette méditation sur « affectivité et connaissance ».

Mais il est nécessaire de s'entendre sur le choix des termes : quelle est cette affectivité que nous invoquons ? Et comment comprendre la connaissance ?

* Professeur agrégé de philosophie en CPGE, et chargé de cours à la faculté philosophique de l'ICP.

¹ Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Avant-propos, pp. XI-XII, Paris, Gallimard, 1945.

1. Qu'est-ce que l'affectivité ?

L'affectivité est la vie même dans toute sa première simplicité ; tout ce qui est au monde est, en effet, affecté, touché, senti par toutes les extériorités qui constituent son milieu pour les végétaux et les animaux, et son environnement pour l'être humain comme le nouveau-né qui est jeté dans un monde dont il fait l'épreuve sensible.

L'affectivité renvoie, en premier lieu, à une expérience de passivité : être affecté, c'est subir tout un ensemble de sensations auditives, visuelles, olfactives, tactiles, gustatives, sensations qui ne sont pas le fruit d'une visée consciente de significations, mais qui viennent, malgré tout, animer l'être humain ; toute cette vie affective primitive le nourrit, le construit et il ne peut jamais y renoncer. Ces sensations multiples qui l'affectent, participent peu à peu à la construction du soi comme conscience organisée en activité perceptive, activité décisive pour le développement de la connaissance. L'affectivité est une passivité primordiale qui rend ainsi possible l'activité cognitive.

L'affectivité renvoie, en deuxième lieu, à toutes les sensations internes que l'être humain éprouve depuis son corps, comme les sensations proprioceptives et intéroceptives, sensations nécessaires à la découverte de soi comme conscience incarnée, se mouvant, se déplaçant dans son environnement.

L'affectivité, en troisième lieu, s'enrichit et devient sentiment, émotions, passions aux sources multiples, sensibles et intellectuelles – une œuvre d'art, par exemple, expérience à la fois sensible et intelligible, affecte l'être humain, sensiblement et intellectuellement. L'affectivité, au cours de l'évolution de la vie de l'homme, est pénétrée d'intelligence, preuve qu'elle n'est pas une mosaïque d'états affectifs fermés sur eux-mêmes. L'ambition du présent texte est de montrer qu'elle est un mode original et continue de connaissance.

2. Qu'entendre par connaissance ?

La connaissance est pleine de complexité. Il n'est pas question ici d'épistémologie ou de théorie de la connaissance. Par connaissance, nous entendons tous les états mentaux, tous les actes de l'esprit que l'homme accomplit pour vivre les significations multiples de son environnement. Ces actes de l'esprit, le philosophe et pédagogue Antoine de la Garanderie en a déterminé cinq dont il a voulu faire la phénoménologie : l'attention, la mémorisation, la réflexion, la compréhension, l'imagination créatrice². Antoine de la Garanderie utilise le syntagme d'« actes de connaissance » pour les caractériser : il n'est pas possible de les réduire à des actes cognitifs que l'on pourrait étudier objectivement, sans faire référence à ce que vit l'être humain au moment où il imagine, réfléchit ou comprend. Il n'est pas question d'appréhender les actes de connaissance uniquement comme des opérations de l'esprit que l'on pourrait observer de l'extérieur, voire reproduire sur un ordinateur ; il importe de partir de ce que l'être humain vit depuis son corps et son affectivité pour comprendre non seulement l'émergence de ces actes de connaissance, mais aussi leurs réalisations et accomplissements. C'est là la thèse de notre méditation : tout acte de connaissance requiert l'affectivité, depuis son émergence jusqu'à son accomplissement. Même les actes de connaissance les plus conceptuels sont nécessairement des actes affectifs.

² C'est à partir de *Comprendre et imaginer* qu'Antoine de la Garanderie s'engage dans cette voie phénoménologique de décrire, depuis l'expérience intérieure du sujet, les états mentaux ou actes de l'esprit. *Comprendre et imaginer* a fait l'objet d'une nouvelle publication dans le recueil intitulé *Réussir, ça s'apprend*, Paris, Bayard Editions, 2013, pp. 391-579.

3. Eduquer l'affectivité ?

Une telle affirmation peut-elle se donner à voir concrètement ? N'y a-t-il pas besoin de trouver des lieux d'observation et d'expérimentation privilégiés qui rendent compte de l'émergence de la vie intellectuelle ? La pédagogie qui porte son attention sur l'éveil aux sens chez l'enfant peut constituer un tel lieu privilégié. Ainsi, de façon indirecte à notre enquête phénoménologique sur les actes de connaissance, nous sommes portés par cette question : quelle pédagogie de l'affectivité peut-on proposer à l'enfant pour l'accompagner sur son chemin de connaissance ?

L'affectivité semble échapper à toute exigence d'objectivation ; elle est à chaque fois individuelle – la mienne, la tienne, la vôtre ; elle se partage difficilement, ou seulement dans des expériences d'intimité amicale ou amoureuse pour dire à l'autre ce que l'on ressent – du plaisir ou de la douleur, du bien-être ou du mal être, de l'amour ou de la haine, de la joie ou de la tristesse, de l'admiration ou du désir. L'enfant se confie aux parents lorsqu'il est en confiance et livre ses impressions sur ce que lui offre son environnement : cela lui fait du bien ou est source de désagrément ; ces impressions premières déterminent ses goûts, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas. L'éducation consiste alors à discipliner cette vie affective pour qu'elle poursuive des buts socialement convenables ; il s'agit donc, suivant les rigueurs et ascèses épicuriennes, de tarir certains désirs, d'en privilégier d'autres, de faire accepter à l'enfant le passage par quelques déplaisirs pour connaître des plaisirs plus grands, en accord avec les exigences de la morale sociale (le convenable, le permis, le licite, le recommandé, le valorisé, etc.). Mais l'éducation de l'affectivité de l'enfant peut viser au-delà de cette détermination disciplinaire, et avoir comme projet éthique de favoriser le gouvernement de soi de l'enfant : apprendre à prendre soin de soi, à affirmer son désir d'être en harmonie avec son environnement ; viser à être quelque chose de plus. L'éducation met en place une articulation entre le fait d'être affecté par son environnement et tout un processus d'auto-affection par lequel l'être humain s'éprouve lui-même comme être d'affect.

C'est dans cette perspective éducative de l'homme s'éduquant par son affectivité que nous souhaitons montrer la nécessité de prendre en compte les actes de connaissance. Antoine de la Garanderie a mis en évidence l'entrelacement continu entre l'affectif et le cognitif ; il a traduit cet entrelacs en utilisant deux syntagmes : « atmosphère de sens » et « lieu de sens ». L'atmosphère de sens détermine les lieux de sens que l'être humain se donne ; cette articulation est rendue possible par le « projet de sens ». Nous avons ainsi trois syntagmes à expliciter pour comprendre comment la vie affective (tout ce qui relève d'un sentant, d'un senti et d'un sentir) nourrit constamment les actes de connaissance.

4. Qu'est-ce que l'atmosphère de sens ?

L'atmosphère de sens désigne la tonalité affective dans laquelle l'être humain accueille les données sensorielles, culturelles, intellectuelles de son environnement. Aussi tel être s'installe-t-il dans une atmosphère de sens sonore : il prend plaisir à recevoir des sons, à accueillir des sonorités différentes ; il sollicite les variations sonores et les déguste comme un miel délicat et onctueux ; il recherche même à recréer de telles impressions sonores, en s'amusant avec les jeux d'échos qui se répondent dans le temps. Tel autre être s'inscrit-il dans une atmosphère de sens visuel : il aime déguster tout spectacle qui se donne à voir ; il prend plaisir quand sa vue est sollicitée par son environnement et peut alors parcourir l'espace devant lui. Tel autre être se plaît-il dans une atmosphère de sens tactile : l'environnement doit pouvoir être touché et doit être aussi l'occasion de chocs multiples ; il aime que les choses s'entrechoquent, comme il prend plaisir à ce que son corps soit lui-même confronté aux

choses en mouvement de son univers. En conséquence, nous désignons trois atmosphères de sens : sonore, visuel, tactile ; elles constituent le point de départ (*terminus a quo*) et le point d'arrivée (*terminus ad quem*) de toute l'activité cognitive.

5. De l'atmosphère de sens au lieu de sens

Nous retrouvons les intuitions et analyses phénoménologiques d'Antoine de la Garanderie. C'est au cœur de chaque atmosphère de sens qui sollicitent les impressions sensibles de l'être humain, que chacun se donne des horizons de connaissance ; c'est depuis ses impressions sonores que le premier vise à accueillir, mais aussi à réfléchir, à signifier son environnement. Pour signifier, pour vivre le sens, pour donner sens à ce qui l'entoure chaque être humain se donne des horizons de sens : ce sont les projets de sens qui ouvrent les possibilités de vivre les significations multiples contenues dans le réel ; mais ces projets de sens qui expriment les intentions du sujet, ont pour point de départ l'atmosphère de sens ; ce sont depuis ses impressions sonores, par exemple, que tel être ouvre son horizon de sens ; et il ouvre son horizon de sens avec comme perspective de pouvoir accueillir les significations dans des lieux de sens privilégiés.

L'articulation s'opère ainsi entre atmosphère de sens et lieu de sens par l'intermédiaire du projet de sens. Eclairons le cheminement de chaque être humain :

Le premier vibre aux sonorités ; son esprit se met en branle : il entend une voix faire un cours ; depuis cette impression sonore, il vise (projet de sens) ce qui est signifié (les éléments du cours) à l'aide de signifiants dont il a pris l'habitude d'user. Notamment il utilise un signifiant temporel : il aime écouter les mots qui s'écoulent, et il recherche la signification de continuité du discours (comment s'ordonne-t-il ? Par quelle étape passe-t-il ?). Ce signifiant temporel qu'il se donne mentalement est un lieu de sens : il renvoie à un vécu de sens particulier qui se matérialise par des images mentales. Faisons l'hypothèse que percevant auditivement la voix du professeur, il se reedit dans sa tête (images verbales) quelques mots clés qu'il note sur une feuille de papier à l'aide duquel il fait ou il pourra refaire l'itinéraire du cours. Il se trouve qu'il s'agit là d'une situation privilégiée pour celui qui aime appréhender temporellement les significations qui s'offrent à lui : être dans une atmosphère de sens sonore ; n'est-il pas dans son « milieu naturel » ? Il éprouve une sécurité affective qui favorise l'activité intellectuelle (viser le sens pour le vivre temporellement).

Le deuxième vibre devant les impressions visuelles ; son esprit se met en branle : il voit des signes, des motifs, des mots, des schémas, des dessins que le professeur trace sur le tableau ; il lui faut même un environnement calme, sans impression sonore par exemple, sans mouvements parasites, pour qu'il puisse déguster, tout à son aise, ce qui lui est offert en perception visuelle ; depuis cette impression visuelle, il vise (projet de sens) ce qui est signifié (les éléments du cours) à l'aide de signifiants dont il a pris l'habitude d'user. Notamment il utilise un signifiant spatial : il aime regarder comment les choses du cours s'agencent dans l'espace (ce qui est à droite, à gauche, en haut, en bas, au milieu) comme pour saisir un sens de globalité ; ce signifiant spatial est un autre lieu de sens possible, qui renvoie à un vécu de sens particulier qui se matérialise par des images mentales. Faisons l'hypothèse que percevant visuellement les schémas du cours, il revoit dans sa tête (images visuelles) – mais il pourrait aussi construire un discours (images verbales) – ce qui lui a été donné en perception ; il s'approprie les significations du cours à l'aide de ses signifiants spatiaux. Il garde alors à l'esprit les éléments de globalité du cours. Celui qui aime appréhender dans la globalité les significations qui s'offrent à lui aime être dans une atmosphère de sens visuel ; n'est-il pas

dans son « milieu naturel » ? Il éprouve une sécurité affective qui favorise son activité intellectuelle (viser le sens pour le vivre spatialement).

Le troisième vibre devant les impressions tactiles ; son esprit se met en branle : il est d'abord touché par son environnement ; mais il peut être aussi celui qui touche, qui manipule les choses de son monde ; il aime la confrontation avec l'extériorité ; mais il peut aussi sentir vibrer en lui les contractions et tensions musculaires favorables à son mise en mouvement pour agir. Voici un professeur qui donne l'occasion à l'élève de pouvoir manipuler des objets, d'en faire l'épreuve tactile ; depuis cette impression tactile, il vise (projet de sens) ce qui est signifié (les éléments du cours) à l'aide de signifiants dont il a pris l'habitude d'user. Il utilise, notamment, un signifiant kinesthésique : il aime sentir et percevoir les choses en mouvement ; il aime quand les choses s'entrechoquent ou entrent en confrontation ; ce signifiant kinesthésique est un lieu de sens possible, qui renvoie à un vécu de sens particulier qui se matérialise par des images mentales. Faisons l'hypothèse que le professeur fasse un cours d'histoire sur le « coup d'Etat du 18 Brumaire an VIII », en mettant en scène les acteurs politiques... On peut imaginer que l'élève sensible aux sensations de mouvements, met en images (par exemple des images visuelles de scènes concrètes), à partir de la perception auditive de la voix du professeur, les acteurs du coup d'Etat en mouvement ; cela peut ne pas lui suffire : il aime percevoir directement les conflits possibles, les chocs ou les mouvements ; il pourrait compter sur l'enseignant pour que celui-ci mît en scène les acteurs et produisît chez l'élève des sensations de mouvements.

6. Explicitation phénoménologique des expériences affective et cognitive

Il nous faut gagner en précision ; nous utilisons tout un vocabulaire de psychologie phénoménologique qui évoque la vie affective depuis la sensation jusqu'aux images en passant par la perception et qui met en jeu l'expérience cognitive (par les images). Ces trois termes ne peuvent pas se décomposer comme trois entités indépendantes, car elles sont vécues par celui qui en fait l'expérience, de façon entrelacée. L'expérience dont il est ici question a un sens éminemment phénoménologique ; elle renvoie à l'*Erlebniss* husserlien et désigne les vécus de sens que se donne un sujet en activité de connaissance. La sensation est une expérience de connaissance : elle est vécue comme telle dès que l'être humain est dans l'atmosphère de sens qui lui convient ; cette expérience est à la fois passive et active : passive d'une part, dans la mesure où l'être humain est dans une situation d'accueil des impressions sonores ou visuelles ou tactiles ; nous sommes ici devant la définition minimaliste de la sensation entendue comme phénomène psychique qui accompagne une affection corporelle reçue par un ou plusieurs organes des sens ; active d'autre part, parce qu'elle témoigne déjà d'une intention de connaissance : faire le choix de telle sensation pour mieux vivre la présence des significations des choses et des êtres. Et plus encore vivre l'émergence du sens au travers de telles sensations s'ancre dans l'être humain pour constituer une habitude de sens. Ce qui signifie que chaque homme s'inscrit dans une thématique sensitive dont il ne peut pas se départir pour vivre la connaissance.

L'activité perceptive se nourrit de cette vie sensitive, tout en la dépassant ; en effet la perception, qui suivant son étymologie latine *percipere* veut dire : « prendre ensemble », rassemble les données sensibles ; nous parlons d'activité perceptive, car la perception est riche d'intentions de significations : l'être humain qui perçoit son environnement (et tous les savoirs qu'on peut lui présenter) se donne des projets de sens ; depuis son atmosphère de sens favorite, il active sa perception (auditive, visuelle, tactile, gustative, olfactive) pour accueillir mentalement dans un lieu de sens (espace, temps, mouvement) ce qui s'offre à lui, et pour constituer tout un ensemble d'images mentales (auditive, verbale, visuelle), condition de son

activité intellectuelle (il n'y a pas de pensée sans images comme l'a si bien expliqué Aristote dans son traité sur l'âme³) ; ces images mentales qui témoignent d'une vie de l'esprit, ne se détachent pas des sensations et des perceptions : l'image mentale, concrète ou abstraite, est en interaction continuelle avec les impressions et sensations ; l'image mentale est l'expérience d'une appropriation des significations de l'environnement de l'être humain ; elle est aussi l'expression de la façon dont cet être vit le sens (intuition du sens des êtres et des choses), vécu qu'il peut matérialiser au travers d'un jugement de sens : telle réalité a telle signification. Comprendons bien que cette intuition du sens qu'autorise l'image mentale (verbale, visuelle, auditive, etc.) ouvre l'être humain à l'intelligibilité de toutes les expériences sensibles qu'il fait. Il faudrait montrer que même les expériences de pensée les plus abstraites (se confronter aux idéalités mathématiques par exemple) requiert cette articulation constante entre sensibilité et intelligibilité.

Pour l'heure, il importe de dire que ce sont les projets de sens qui assurent une continuité entre ces différents moments de l'activité de connaître ; par conséquent, ils constituent une condition transcendantale de la connaissance. La notion de « projet de sens » devient dès lors le déterminant qui doit aider notre compréhension du rapport constant entre vie affective et vie intellectuelle. Elle est le cœur même de la pensée d'Antoine de la Garanderie. Elle est le témoignage philosophique essentiel que nous ne sommes pas en présence d'une psychologie empirique qui ne s'en tiendrait qu'à une lecture factuelle des faits de la connaissance. Il y a bien une explicitation phénoménologique des actes de connaissance, si nous entendons par phénoménologie bien plus qu'une simple science des apparences. La phénoménologie des actes de connaissance signifie : « rendre compte des phénomènes [cognitifs] tels qu'ils se présentent dans leur nécessité d'essence par-delà leur phénoménalisation particulière »⁴ ; pour que les phénomènes cognitifs comme l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, la créativité puissent être décrits, il faut découvrir les structures et formes constitutives de ces phénomènes : les projets de sens structurent tous ces phénomènes cognitifs et constituent ainsi leur forme *a priori*. Et nourris par les projets de sens, les atmosphères de sens, les lieux de sens et les images mentales sont constitutifs de tous les actes de connaissance. Si la phénoménologie « éclaire les modalités constitutives de l'expérience »⁵ cognitive, on peut comprendre qu'Antoine de la Garanderie interroge phénoménologiquement la connaissance. Par cette phénoménologie cognitive, Antoine de la Garanderie a ouvert un champ nouveau d'exploration des chemins de la connaissance.

7. Archéologie et téléologie dans la pensée d'Antoine de la Garanderie

Il nous faut ici expliciter toute l'originalité de cette pensée qui est à la fois archéologique et téléologique. Antoine de la Garanderie a retenu du philosophe et psychologue Burloud⁶ la nécessité d'investir toute une psychologie des tendances pour expliquer comment l'être humain s'installe, très jeune, dans une thématique cognitive privilégiée (telle atmosphère de sens, telle orientation perceptive, telle forme de projet de sens, telle activité mentale) qui rend possible son développement intellectuel ; il y a donc une lecture archéologique du connaître qu'il est nécessaire de faire pour en éclairer les sources ; ce travail archéologique, Antoine de la Garanderie le traduit par cette expression forte d'habitude de sens. On ne peut pas s'en tenir

³ « C'est pourquoi jamais l'âme ne pense sans image » écrit Aristote, dans *De l'Âme*, III, 7, 431a.

⁴ Gérard Wormser, article « Phénoménologie » in *Grand dictionnaire de la Philosophie*, Larousse – CNRS Editions, 2005, page 796.

⁵ Ibid.

⁶ Burloud (1890-1954), *Principes d'une psychologie des tendances*, Alcan, 1938.

à la lecture sartrienne de l'intentionnalité de Husserl : « Connaître, c'est s'éclater vers » ; cette formulation qu'on lit dans l'article de Sartre de 1938, « Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl : l'intentionnalité », traduit le refus de toute vie intérieure comme préalable à la connaissance ; Sartre est en lutte contre le mythe de l'intériorité. De là il récuse toute enquête archéologique du psychisme, comme s'il n'y avait pas d'habitudes grâce auxquelles l'être humain pourrait activer sa connaissance. Mais connaître, pour Antoine de la Garanderie, n'est pas seulement « s'éclater vers » ; c'est aussi appréhender le sens des choses et des êtres depuis des habitudes de sensation, de perception, d'évocation qui offrent une sécurité affective et cognitive essentiel à l'être connaissant⁷.

Pendant Antoine de la Garanderie ne s'en tient pas à cette enquête archéologique et ne cherche pas à enfermer l'être humain dans sa vie intérieure ; sa pensée est téléologique : en ce sens, il est au-delà de la psychologie des tendances de Burloud ; il a bien compris que l'être humain est un être d'intentions, de visées : il se donne des finalités (dimension téléologique). Il cherche sans cesse à ouvrir devant lui le champ des possibles pour se donner des horizons de sens et de réalisation de son être. Mieux encore, il constitue des habitudes de sens, parce qu'il est en situation de projet de sens ; ses habitudes de sens répondent aux exigences de la vie intentionnelle. Il écrit dans un *Cahier de pensée* : « L'acquisition d'une habitude met en œuvre des facteurs multiples qui font partie de la structure des projets de sens »⁸. Si bien que la lecture archéologique de l'activité cognitive de l'être humain est impossible si l'on ne prend pas en compte la dimension téléologique ; l'archéologie est au service de la téléologie et se constitue au travers de cette téléologie ; la téléologie se nourrit et se déploie à partir d'une archéologie. Antoine de la Garanderie dépasse Burloud par la phénoménologie des intentions et des visées de sens ; et il rappelle à la phénoménologie le caractère indépassable de toute vie intérieure qui se constitue peu à peu sous la forme d'habitudes de sens.

L'expression de « structure de projet de sens » qu'invente Antoine de la Garanderie dans *Défense et illustration de l'introspection*, rend compte de ces deux dimensions de son questionnement de l'activité cognitive – dimensions archéologique et téléologique. Il reste à comprendre en quoi ces structures de projet de sens sont déterminantes pour penser l'articulation entre l'affectivité et l'intellect. La structure (dimension archéologique) dit la nécessité pour toute vie intentionnelle (projet de sens) de s'enraciner dans des habitudes de sens qui se constituent depuis l'atmosphère de sens ; de telle sorte que l'on ne pourra jamais demander, par exemple, à un enfant qui aime passer par des sensations sonores, de viser le sens hors de ces sensations et impressions. Et le projet de sens dit combien toutes les intentions de connaissance (dimension téléologique) donnent naissance à des actes de connaissance qui relèvent à la fois de l'affectif et de l'intellectif.

8. Expérience pédagogique de la vie cognitive

Imaginons un élève aux prises avec le concept philosophique « transcendantal » : le professeur lui propose une signification : « terme qui désigne ce qui rend possible toute connaissance » ; une telle signification lui demeure extérieure (il ne peut pas l'habiter), tant qu'il ne sent pas quel signifiant il peut utiliser, pour signifier le terme. Il est nécessaire de

⁷ La lecture critique qu'Antoine de la Garanderie propose, dans *Défense et illustration de l'introspection*, au sujet de la contingence dans la pensée de Sartre, répond à cette exigence de prendre en considération toute une archéologie de la connaissance que Sartre semble refuser en n'appréhendant par exemple la conscience que comme transcendance (dépassement) – lire à ce propos les pages 50 à 57 du chapitre 3 de *Défense et illustration de l'introspection*, Editions du centurion, 1989.

⁸ *Cahier de 1995*, mardi 21 août 1995, inédit.

l'installer dans son atmosphère de sens privilégiée : aimerait-il éprouver la sonorité du terme ? Désire-t-il être comme observé par le terme ? Ou aimerait-il pouvoir l'écrire pour mieux le manipuler ? Le terme « transcendantal » se vit pour être pensé, et ne se pense qu'en étant vécu (en faire l'expérience affective au départ). Et puis ? L'activité perceptive est déjà présente : l'élève perçoit le terme pour le vivre mentalement (projet d'évocation) : le nommer dans sa tête, le voir écrit, réentendre la voix du professeur qui l'énonce, vivre mentalement une impression d'ascension ou de dépassement que peut désigner le terme. Et puis ? Diotime peut réapparaître sur le chemin de la connaissance – nous n'en sommes peut-être encore qu'à l'amour des beaux corps et nous n'avons pas atteint l'amour des belles idées. C'est que le projet de sens poursuit sa progression et emmène l'élève vers la signification philosophique du mot « transcendantal ». Oui, mais ? Tel l'apprenti de Diotime qui a besoin de matérialité (les beaux corps), ne faut-il pas dévoiler le concept dans toute sa matérialité (retrouver sa source matérielle) ? Au travers du projet de sens qui chemine, se dessine toute l'archéologie du concept : le transcendantal vient du latin « *transcendere* » qui veut dire « passer au-delà », « surpasser ». Le professeur donne alors cette indication étymologique et permet à l'élève, suivant ses habitudes de sens, de traduire avec ses signifiants ce signifié : le transcendant, c'est ce qui est au-delà. Les images mentales affluent – c'est que le projet de sens, comme l'eau qui ruisselle, trouve des chemins de signification possibles. Et ces images mentales, fruit de toute activité perceptive, s'organisent dans des lieux de sens spécifiques (le temps, l'espace, le mouvement) : « le transcendant se décompose en deux mots : « *trans* » : au-delà ; et « *scandere* » : monter » pourrait dire un élève qui se parle dans sa tête et qui cherche à ordonner dans le temps, l'information reçue.

Mais le transcendant n'est pas encore le transcendantal ? N'y a-t-il pas telle réalité qui est au-delà de ce que nous pouvons percevoir et qui en même temps rend possible cette réalité ? « Doucement ! » nous dirait Diotime dans notre accompagnement de l'apprenant, « vous produisez déjà de l'explicatif et le transcendant n'a pas été encore assez vécu sensiblement et matériellement ». Il ne s'agit pas de sauter quelques étapes au risque de perdre l'élève sur le chemin de la connaissance. Il y a toute une sensibilité à l'intelligibilité du concept que l'élève doit vivre, sinon il ne pourra pas en vivre la signification. L'élève se donne des images verbales particulières : il décompose le terme, il traduit avec ses mots (depuis son lieu de sens qu'est le temps pour notre exemple) le transcendant : « ce qui est au-delà, comme est au-delà tout ce qui est à l'extérieur de moi » ; il cherche des exemples en se confrontant à son environnement : « mais, vous-même, monsieur l'enseignant, n'êtes-vous pas transcendant à moi, au-delà de moi ? » Cette confrontation entre ses images verbales et son activité perceptive (admettons pour notre exemple qu'elle soit visuelle) enrichit ses vécus cognitifs : le transcendant est signifié peu à peu au travers des signifiants qu'il utilise – n'avons-nous pas les signifiés de nos signifiants a pu expliquer Antoine de la Garanderie ?

Et le transcendantal alors ? Que cherche le professeur ? Notre élève a besoin d'anticiper la visée de l'enseignant. A quoi vont servir toutes ces explications ? Il continue de se parler dans sa tête ; et avec ces images verbales, il souhaite découvrir l'usage qu'il pourrait en faire concrètement. Il aime s'imaginer acteur de sens, sinon les termes ne lui parlent pas. « Le « transcendantal » est plus que le « transcendant » dites-vous... je me rappelle ce que vous disiez tout à l'heure ; je revis la situation, et des brides de sonorité de votre voix me reviennent à l'esprit... le transcendantal est la condition d'une réalité... Je me répète cette phrase dans ma tête. Je me projette dans une situation où je pourrai utiliser ce concept... Puis-je me dire, par exemple, que pour se donner des représentations d'une réalité, le « je pense » est une condition nécessaire... Le « je pense » n'est-il pas un transcendantal ? » Et plus encore, cet élève éprouve bien en lui ce « je pense », et il continue de se parler dans sa tête :

« mon « je pense » est alors une condition transcendante de la connaissance ». Et il le vit intrinsèquement. Il sent pour penser et il pense pour sentir. Cette idée d'un « je pense » comme donnée transcendante touche, affecte son esprit tout particulièrement, parce qu'il voit qu'il peut en faire un usage à la première personne. Il porte en lui le « transcendantal » ; il habite le concept qui n'est pas une idéalité séparée de son être sensible. La vie affective nourrit ainsi la vie intellectuelle.

Bibliographie

- Burloud, A., *Principes d'une psychologie des tendances*, Paris, Gallimard, 1938.
- Gaté, J.-P., (sous la direction de), *La pensée d'Antoine de La Garanderie : lecture plurielle*, Lyon, Chronique sociale, 2013.
- La Garanderie, A. de, *Les grands projets de nos petits*, Paris, Bayard-Éditions, 2001.
- La Garanderie, A. de, *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*, Lyon, Chronique sociale, 2002.
- La Garanderie, A. de, *Plaisir de connaître, bonheur d'être*, Lyon, Chronique sociale, 2004.
- La Garanderie, A. de, *Renforcer l'éveil au sens*, Lyon, Chronique sociale, 2006.
- La Garanderie, A. de, *Réussir ça s'apprend*, Bayard Éditions, 2013.
- Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

Pour citer cet article

Référence électronique

Thierry de La Garanderie, « Affectivité et connaissance : pour une pédagogie du projet de sens », *Educatio* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne juillet 2014, consulté le 3 juillet 2014.
URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés