

L'apprentissage chez Deleuze : l'un, l'autre, les signes et l'affection

Résumé

Nous présentons dans cet article le concept de l'apprentissage chez Deleuze ainsi que deux concepts liés à l'apprentissage, à savoir, le concept de la pensée et celui de la création, afin de proposer ce que nous appelons une « pédagogie d'affections ». Chez Deleuze, l'apprentissage se fait à partir des rencontres faites au hasard à travers les signes qui nous forcent à penser pour chercher leurs vérités (ou leurs sens). L'apprentissage est possible car nous sommes assez sensibles pour être affectés par les signes que nous rencontrons par hasard. À ce moment-là, nous cherchons la vérité (ou le sens) des signes par lesquels nous avons été affectés, et nous entrons dans un processus d'expérimentation et de créations singulières, car chacun est affecté d'une manière différente et chacun a sa manière de chercher la vérité. Nous signalons ici que pour Deleuze la pensée n'est pas une activité cognitive consciente d'un sujet, mais un processus qui nous amène à être actif, en cherchant les sens des signes et en créant des manières d'être dans le monde. L'apprentissage est, donc, un processus d'expérimentation, de création et d'affirmation de la différence. Selon nous, l'auteur nous montre une autre possibilité pour nous rapprocher de l'éducation et, donc, nous proposons une « pédagogie des affections ».

Mots clefs : *Deleuze ; apprentissage ; création ; différence ; pédagogie des affections*

L'apprentissage chez Gilles Deleuze est possible seulement lorsqu'il y a une rencontre par hasard avec des signes que nous ne reconnaissons pas, cela veut dire, qu'ils n'ont pas lieu dans notre capacité cognitive consciente, qu'ils ne sont pas prévus par le processus d'enseignement et apprentissage. Quand nous ne pouvons pas reconnaître l'objet, nous sommes forcés de chercher leur vérité, de les interpréter. Nous sommes forcés de penser à ceux qui ne sont pas dans notre capacité cognitive, ceux sur lesquels nous n'avons pas d'idée ni d'image préexistante. Nous sommes forcés, donc, à chercher la vérité des signes par lesquels nous avons été affectés, ceux qui sont en dehors de notre champ de connaissance sur lequel nous avons basé notre vie et créé notre champ de *reconnaissance* même.

Quand nous disons que l'apprentissage est lié aux rencontres, nous voulons aussi dire qu'il y a une relation d'hétérogénéité dans le processus d'apprentissage : apprendre c'est, d'une certaine façon, une relation singulière établie entre celui qui apprend et les signes qui l'ont affecté. Le sens d'un signe, ou la vérité que le signe révèle, est dans cette relation même, cela veut dire, dans la rencontre entre apprenant et les signes, alors ce sens ne peut pas être identifié directement à l'objet qui émet les signes. C'est pourquoi Deleuze place le signe et la vérité au cœur de l'apprentissage.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

² Secretaria do Estado e Educação do Distrito Federal

En déchiffrant les chemins du temps perdu dans l'œuvre *La recherche du temps perdu* de Proust et en nous proposant une belle théorie sur les signes de l'apprentissage dans *Proust et les signes* (1964), Deleuze nous pose deux questions : qui veut et qui cherche la vérité ? Qu'est-ce que cela veut dire « je veux la vérité » ?

Selon Proust, il n'y a pas dans l'homme, ni même dans un « esprit pur », le désir naturel du vrai, c'est-à-dire, la volonté de vérité (Deleuze, 1964, p. 24). La vérité est le produit d'une pensée qui a été forcée de penser. Nous trouvons la vérité quand il y a une situation concrète qui nous violence, qui nous force à penser, et, donc, nous sommes amenés à la chercher. Celui qui veut la vérité, selon Deleuze, la veut parce qu'il a été forcé, presque obligé, il la veut seulement parce qu'une rencontre a eu lieu avec des signes qu'il n'a pas pu reconnaître. Il veut interpréter, déchiffrer, savoir les sens des signes. L'homme qui aime veut déchiffrer la femme qu'il aime, il veut déchiffrer les signes qu'elle émet. Un sourire, un pleur, un geste, un regard, un objet ; nous émettons des signes qui peuvent nous donner, par exemple, le bonheur d'un temps que nous retrouvons, mais aussi la tristesse du temps perdu.

Chercher la vérité c'est, donc, « interpréter, déchiffrer, expliquer. Mais cette "explication" se confond avec le développement du signe en lui même » (Deleuze, 1964, p. 26)

Chez Deleuze, le signe est « l'être du sensible » puisqu'il n'est pas donné, mais ce par quoi le donné est donné ; il est, d'une certaine manière, l'insensible par rapport à la recognition. Du point de vue de la recognition, la sensibilité saisit l'objet qui peut être reconnu par les autres facultés, un objet familier. Dans la recognition, nous devons expliquer le sensible par rapport à une sensibilité, mais cette sensibilité doit avoir, dans la reconnaissance du sens commun, son identité, cela veut dire, sa représentation créée par la collaboration des facultés (Deleuze, 1968, p. 215).

Deleuze ne pense plus l'apprentissage dans le champ de la recognition, car ce dernier travaille sur l'exercice naturel et concordant de toutes les facultés soulevées dans le champ des identités. Selon Deleuze, la recognition nous amène à une illusion et il y a deux aspects de l'illusion : « l'illusion naturelle qui consiste à décalquer les problèmes sur des propositions qu'on suppose préexistantes, opinions logiques, théorèmes géométriques, équations algébriques, hypothèses physiques, jugements transcendants ; et l'illusion philosophique, qui consiste à évaluer les problèmes d'après leurs "résolubilité", c'est-à-dire d'après la forme extrinsèque variable de leur possibilité de solution » (Deleuze, 1968, pp. 209-210).

Pour Deleuze, les philosophes qui travaillent sur le point de vue de la recognition sont prisonniers de l'image dogmatique de la pensée, une pensée donnée d'avance, autrement dit, une pensée comme un plan de fond sur lequel la vérité et la possibilité sont fondées. L'apprentissage est, de ce point de vue, un procès développé dans le champ du possible, parce qu'il détermine quels sont les problèmes qui peuvent exister selon la vérité qu'il a établie, cela veut dire qu'il pose le sens du problème dans la possibilité même des résultats. Dans ce cas-là, il y a donc, les problèmes possibles et les problèmes pas possibles, c'est-à-dire, les vrais et les faux problèmes. Par contre, Deleuze comprend que le sens du problème doit être dans le problème même. Ce n'est pas le résultat, mais le problème en lui-même qui est important pour la pensée. Créer des problèmes c'est penser, mais penser n'est pas reconnu.

En opposition à la pensée comme recognition qui considère que la pensée est comme un exercice naturel des facultés, que le penseur a naturellement la vérité et que

la différence fixe la primauté de l'identité, Deleuze propose l'« empirisme transcendantal ».

Selon Roberto Machado (2009, pp. 312-313), l'« empirisme transcendantal » rejette l'idée de la pensée comme un exercice naturel des facultés et considère la pensée comme un acte involontaire et inconscient qui est défini par l'usage paradoxal des facultés. Le premier point que nous devons souligner est que chaque faculté a son propre objet singulier, cela veut dire que chaque faculté saisit ce qui a un rapport avec elle, singulièrement et donc elle ne peut pas être l'objet d'une autre faculté. Le deuxième point que nous devons souligner à propos de la relation entre les facultés est un « accord discordant » où la rencontre fortuite et violente avec celui qui force la pensée produit la nécessité d'acte du penser même. Le troisième point est celui de l'idée, et sur ce sujet-là, Machado a écrit que les idées sont une multiplicité, une co-existence virtuelle des rapports parmi lesquels les éléments différentiels intensifs font la référence du différent au différent lui-même.

Il est évident, donc, que les deux conceptions sont tellement différentes. Être violenté pour penser est différent de « penser naturellement ». Pour avoir la pensée il faut qu'il y ait une rencontre (une violence) qui force à penser : « la pensée n'est pas née en elle-même ; elle vient du dehors ». (Machado, 2009, p. 150). Il y a dans le monde quelque chose qui force à penser. Le « quelque chose » c'est l'objet d'une rencontre fondamentale, et non la reconnaissance.

Donc, plus que la pensée, l'apprentissage chez Deleuze est une expérience singulière de production et de création, et elle est l'objet de la rencontre. C'est justement la recherche de la vérité qui pousse l'individu à s'exprimer, à exprimer sa singularité et sa différence. Dans cette recherche, il faut perdre du temps, aller aux mondes qui ne sont pas encore découverts, pour enfin créer ce que nous ne savions pas encore. Apprendre ce qu'on ne savait pas encore nous montre « la contingence d'un processus fait de bifurcations et d'expérimentations imprévisibles » (Bouaniche, 2007, p. 27). De telles imprévisibilités dans les relations nous affectent d'une manière qui nous amène vers ces mondes non encore découverts, non encore expérimentés. Être affecté par les rencontres c'est, d'une certaine manière, être ouvert au nouveau, parce que l'inattendu nous incite à créer. C'est donc ce que les objets émettent, et non eux-mêmes, qui force la pensée à penser et à rechercher la vérité.

Par contre, nous avons tendance à rechercher dans l'objet même la vérité des signes, parce que nous agissons par objectivisme. C'est une tendance naturelle de la pensée cognitive. Après ce moment, par anxiété de déchiffrer tout l'objet, notre manière objectiviste d'être dans le monde nous amène dans une situation difficile, car nous ne rencontrons pas, tout d'un coup, la vérité des signes – parce que nous cherchons la vérité dans l'objet –, et, alors, nous nous sommes emmenés dans un sentiment de déception.

Avec la déception, nous, apprentis, sommes amenés au renoncement de l'interprétation objective, puisque nous voyons qu'elle n'est pas suffisante. Après, nous tentons, par une interprétation subjective, en reconstituant les ensembles associés, et en cherchant encore, à déchiffrer à nouveau l'objet inconnu.

La ligne de l'apprentissage, conçue dans le cadre de cette logique, passe donc par deux moments : la déception vis à vis de l'objectivisme et notre tentative d'atténuer cette déception par une interprétation subjective. Nous devrions signaler, cependant, que dans cette sorte de compensation, il convient de ne pas jeter dans le sens propre les signes émis par l'objet, de ne pas passer le temps nécessaire à l'interprétation et au

déchiffrement de ces signes : nous attendons encore que l'objet, et non ce qu'il émet, nous révèle la vérité.

Par conséquent, les concepts universels, parmi lesquels la « vérité », la pensée, la connaissance et l'apprentissage, sont contestés par Deleuze. C'est pour cela qu'il a écrit que « le monde vacille dans le courant de l'apprentissage » (Deleuze, 1964, p. 36), ses certitudes sont mises en doute, ses connaissances mises en question. Il faut savoir que les signes se développent en même temps qu'ils sont interprétés.

Tandis que pour la reconnaissance c'est le savoir qui compte en matière d'apprentissage, c'est-à-dire que c'est l'appropriation des connaissances qui est important, pour Deleuze la connaissance n'est que le résultat de l'apprentissage empirique. Deleuze met en relief le processus de l'apprentissage. C'est le mouvement de l'apprentissage et non pas la certitude de la connaissance qui est capable de faire penser. C'est lui qui rend les rencontres uniques, et c'est aussi lui qui crée l'ouverture d'un espace de création des possibles.

Il y a une implication politique dans la conception de l'apprentissage chez Deleuze, parce qu'elle s'oppose au possible, au déjà donné, c'est-à-dire, à l'image d'un savoir-être pris par l'apprenti dans un processus de reconnaissance, d'identification et de classification cognitive. Ce n'est pas le possible qui fait apprendre, parce que « "tout est possible" ou "tout devient possible", dans la mesure où les parties de la situation, telles que le voyant les saisit, ne sont pas raccordées à l'avance : ce sont autant d'événements purs composant problématiquement un unique événement (la situation) » (Zourabichvili, 1998, p. 345).

Bien que nous ayons volontairement l'élan pour apprendre, ce n'est pas que par hasard que nous sommes conduits à l'apprentissage : une touche, une odeur, un mot, une image, un souvenir. Il est l'impossible rendu possible. Comme ce dit Zourabichvili, « tout est possible, mais rien n'est encore donné, conformément à la nouvelle définition du possible, puisqu'il reste à créer : le possible est ce qui vient, et la puissance ou potentialité mérite le nom de possible pour autant qu'elle ouvre le champ de création (à partir de là tout est à faire) » (Zourabichvili, 1998, *ibid.*). Nous trouvons ici la politique de l'apprentissage selon Deleuze, une politique qui met sur la rencontre et la création du sens la puissance de l'apprendre. En parallèle, si le possible doit être créé, l'apprenti est potentiellement le créateur de sens, et donc il est, politiquement parlant, le créateur de possibilités, c'est-à-dire, des événements qui viennent avec le nouveau.

En nous basant sur ces concepts, nous comprenons que la pédagogie, en général, travaille dans le cadre de la reconnaissance et donc qu'elle ne comprend pas que la question fondamentale de l'apprentissage est liée au problème de la force exercée sur la pensée. La question n'est pas plus de savoir comment acquérir les connaissances et les transmettre, mais de forcer quelqu'un à penser et à créer du sens (Charbonnier, 2009). Le sens donné à la rencontre, la puissance de la pensée, établissent une nouvelle relation avec l'objet. Cette puissance c'est justement la capacité de créer le possible, et pas seulement de « reconnaître » ce qui est donné d'avance comme possible. Ainsi, des nouvelles façons de vivre peuvent être créés.

C'est avec l'expérience de l'apprentissage, avec le déplacement entre ce que nous savons et ce que nous ne savons pas, c'est-à-dire, avec la configuration de ce qui nous affecte et ce que nous créons sur la voie de l'apprentissage, que nous nous sommes engagés dans une relation de puissance avec notre propre vie, en créant des possibles.

Par rapport au sens de l'apprentissage, il s'agit, pour Deleuze, de se lancer dans ce qui est nouveau, dans le non-su, en vertu des forces des déplacements qui n'étaient

pas prévues. Ce mouvement est opposé à l'apprentissage comme un processus simple pour connaître le « pas-encore-su ». Il ne s'agit pas de chercher le pas-encore-su, c'est-à-dire, de chercher ce qu'on sait qu'on peut savoir, même si ce n'est pas encore connu, mais dont on est sûr de l'existence et dont on peut même dire la vérité ou la fausseté. Chercher le pas connu dépasse cette logique, parce que il n'y a pas d'image sur laquelle on puisse s'appuyer, il n'y a pas de modèle pour qu'on puisse savoir ce que peut ce qui nous a affectés.

Voilà la différence entre l'apprentissage reconnaissant dont le mouvement est fait du « pas-encore-su » au savoir – où le savoir apparaît comme une figure éminente et où l'apprentissage est réduit à un processus de transition, au résultat d'une méthodologie –, et l'apprentissage selon Deleuze, dont le mouvement, tout au contraire, est fait du savoir au non-savoir – où l'apprentissage apparaît comme la figure éminente et le savoir comme un résultat empirique. L'apprendre cesse ainsi d'être une simple transition et devient, donc, un événement, en ouvrant l'apprenti au passage le plus beau et imprévisible.

Un événement qui affecte une personne est « plutôt quelque chose *dans* ce qui arrive, quelque chose qui bouleverse les manières d'être et de sentir et ne se laisse pas identifier, reconnaître ou représenter » (Bouaniche, 2007, p. 125).

Suivant cette idée, nous pourrions proposer, par exemple, qu'un travail soit fait sur la trace des problèmes et sur la création comme expression de la différence. Dans ce travail, le sens de l'apprentissage serait lié au propre et unique mouvement de celui qui cherche à apprendre ; et la recherche de la connaissance ne serait pas plus opposée à un monde étonnant des relations et des rencontres fortuites dont l'apprentissage peut s'ensuivre.

S'il faut que quelque chose nous déplace pour mettre en mouvement notre pensée, il faut que nous soyons incités à chercher la vérité ; il faut que cette vérité nous incite à créer, à produire des nouvelles façons d'être dans le monde et d'agir.

Une « pédagogie de l'affection » pourrait, pour ainsi dire, en opposition à la pédagogie sur laquelle notre critique est faite, être engagée à la décolonisation de la pensée, et nier la formation utilitaire et l'immédiété des « citoyens critiques et autonomes ». La pédagogie de l'affection renonce à l'idée qu'elle est comme une « pétition de principes » (Charbonnier, 2009, p.11). Plus que de « former des citoyens pour la vie » en leur donnant les moyens de penser et d'apprendre, une pédagogie de l'affection est intéressée par les expériences imprévues, parce que ce sont seulement elles qui peuvent assurer l'affirmation de la différence intrinsèque de chaque singularité.

Ce qu'une pédagogie de l'affection propose est l'abdication de la pensée dogmatique, la pensée explicative, éclairante, morale, qui généralise tout mais qui ne nous affecte en rien. Pas d'explications qui paralysent la pensée. Il faut avoir des expériences dans lesquelles chaque singularité s'exprime et qui aura l'expérience de son propre problème, face à sa propre façon de vivre, ce qui entraîne un processus de création qui est issu de ses propres incertitudes, et non des incertitudes et des certitudes données par les autres, simplement.

Peut-être le mot « pédagogie » lui-même n'est pas approprié à la pédagogie que nous voulons proposer ici. Dans son étymologie, le mot « pédagogie » est lié à l'idée de « conduire », et à celle d'éducateur, à celui qui conduit l'autre par la main. Ce que nous proposons d'après Deleuze c'est de ne pas conduire, mais plutôt modifier des structures déjà cristallisées par le monde de la représentation, de la reconnaissance.

Conduire l'autre, suivant le mode de la pédagogie, c'est faire apprendre ce qui est supposé important et nécessaire pour lui. Or, nous savons que ce qui importe à l'autre est une question qui appartient à l'autre. Il faut laisser l'autre créer et être face à ses propres problèmes en s'engageant dans l'expérience de pensée. Si l'on suit l'idée de Rancière – développée au Brésil par Gallo – une « société pédagogique » du point de vue de la reconnaissance nous traite comme des enfants, comme des esclaves « comme ceux qui n'ont pas le droit de penser pour eux-mêmes, à avoir leur propre opinion » (Gallo 2008, pp. 123-124).

La proposition d'une pédagogie de l'affection, cependant, ne prend pas l'espace de l'enseignant, tout au contraire, elle lui donne un autre espace, dont il n'est pas comme un maître qui sait tout, à qui tous se rapportent grâce à ses connaissances scientifiques. L'enseignant devient une singularité qui a la capacité de rendre possible les rencontres affectives et qui sait émettre des signes pour qu'ils soient déchiffrés par les autres. Il faut qu'il soit sensible aux signes émis par les étudiants et aussi par les signes qui peuplent la vie des élèves, les événements qui se dégagent de la vie quotidienne, les échanges continus des relations de pouvoir parmi les élèves et entre les élèves et l'enseignant.

La sensibilité ouverte et attentive aux signes, aux rencontres et à la vie, peut donner de l'espace aux singularités pour qu'elles puissent s'affirmer chacune en tant que différence en soi-même, une différence qui, à tout moment, s'affirme en se différenciant, en écartant les déterminations rigides de soi-même.

Ce que nous croyons, à la suite de Deleuze, c'est que cette sensibilité ouverte et attentive peut faire la décolonisation de la pensée pour rendre possible un espace de création de nouvelles formes de vie. Que peut-elle être de plus qu'une sensibilité ouverte et attentive, une sensibilité qui se laisse être affectée par la zone d'incertitude, qui se lance dans l'inconnu et s'emmène à l'expérience de la puissance d'une pensée libre de la clôture de la reconnaissance?

Bibliographie :

BOUANICHE Arnaud. 2007. *Gilles Deleuze, une introduction*. Paris, Univers de Poche.

CHARBONNIER Sébastien. 2009. *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris, L'Harmattan.

DELEUZE Gilles 1964. 1^e édition. *Proust et les signes*. Paris, PUF.

DELEUZE Gilles [1968] 2000. 10^e édition. *Différence et répétition*. Paris, PUF.

GALLO Silvio. 2008. *O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia*. In KOHAN Walter & BORBA Siomara (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte, Autêntica.

MACHADO Roberto. 2009. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar,

ZOURABICHVILI François. [1998] 2000. « Deleuze et le possible (de l'involontarisme en politique) » In ALLIEZ Eric (dir.). *Gilles Deleuze: une vie philosophique*. Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo (« Les Empêcheurs de Penser en rond »).