

Que penser...

...du savoir ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2016

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos. Exercice difficile dans ce texte-ci, d'abord destiné aux étudiant.e.s pour qui le savoir est une question...

1. Qu'est-ce que (le) savoir ?

Qu'est-ce que *le savoir* (le nom) ? Et qu'est-ce que *savoir* (le verbe) ? Répondre à ces deux questions, c'est prétendre savoir, non seulement ce qu'est le savoir, mais aussi ce que savent ceux qui disent savoir. C'est donc un exercice périlleux, voire prétentieux : qui aurait tant de savoirs à sa disposition, qu'il puisse définir ces deux choses-là (le savoir et le verbe *savoir*) sans discussion ? Distinguer une personne savante d'une personne ignorante est un pouvoir important : celui qui fixe la limite entre la vérité et le mensonge, le bien et le mal, le beau et le laid, etc. *A priori*, ce pouvoir est réservé aux experts, ceux qui connaissent précisément le sujet dont il est chaque fois question. Partons d'un exemple fameux : celui de la place de l'Homme dans l'Univers. Désigner ceux d'entre nous qui *savent* aujourd'hui que la Terre tourne autour du Soleil (et pas l'inverse) est apparemment évident. Mais cela ne le fut pas toujours, et le sera-ce éternellement ? Nos ancêtres, nous le savons (sic), ont cru au géocentrisme : observant la course du soleil dans le ciel, ils pensèrent logiquement que la boule de feu leur tournait autour comme une guêpe tourne autour d'un pot de miel. Sauf que cette conclusion n'était qu'une illusion. Vinrent bientôt Copernic, Galilée et Newton, qui démontrèrent par la science, l'expérience et le calcul (donc par le raisonnement) que cette perception était apparemment évidente mais en réalité trompeuse, donc que le supposé savoir était une erreur, une fausse croyance plutôt qu'une vraie connaissance. « *Je le vois, que le soleil, le soir, s'arrête ailleurs que le matin. Avec ça, il ne peut pas être immobile* s'obstine l'assistant de Galilée dans la pièce de Bertolt Brecht. *Tu vois ! Qu'est-ce que tu vois* le rabroue son maître indigné. *Tu ne vois rien du tout. Tu écarquilles les yeux, c'est tout.* » Voir vraiment, c'est se méfier de ce qu'on a l'impression de voir innocemment. En vérité, les Terriens tournent autour du Soleil comme des voyageurs démarrant en gare dans un train : ce sont *eux* qui bougent, même s'ils croient que la rame stationnée en face part dans l'autre sens et avant eux... Ils croient savoir, oui, mais ils sont victimes d'impressions dont ils ne contrôlent pas, de l'extérieur, la véracité. Seule la foule postée sur le quai, *hors des trains*, sait quel convoi vient réellement de démarrer. À moins, ajoutera plus tard Einstein, que la gare soit elle-même en train de bouger... Ne confondons donc pas croire et savoir : une croyance est une prétention à la vérité qui peut s'avérer correcte, mais qui est objectivement infondée, irraisonnée ; un savoir est au contraire une prétention fondée, raisonnée, à la vérité. Revenons à l'héliocentrisme : la révolution copernicienne est-elle désormais incontestable, ne sera-t-elle (plus) jamais infirmée ? Rien n'est sûr pour l'éternité.

Supposons que la physique prouve un jour que nous sommes aujourd'hui encore abusés : que nous croyons à un monde qu'une théorie encore inconnue ramènera un jour au rang de superstition dépassée ? Cette théorie, bien sûr, n'est pas née. Rien ne dit qu'elle naîtra bientôt, mais qui peut décréter que nos convictions d'hommes du 21^e siècle sont si parfaites que rien ne viendra jamais les réviser ? Peu de physiciens, en tout cas, puisque la plupart admettent au contraire qu'une théorie est scientifique, pas parce qu'elle serait irréfutable, mais au contraire *parce qu'elle s'admet falsifiable*, c'est-à-dire prête à s'incliner devant un savoir concurrent qui viendrait lui opposer des faits plus convaincants, des preuves plus solides, des raisons jusqu'ici insoupçonnées. Sur cette base, la philosophie moderne affirme que le savoir n'est pas *la vérité*, une sorte de dogme impossible à contester, mais que c'est *une prétention à la véracité objective résistant mieux que toutes les autres aux épreuves de faillibilité*. Ce savoir sera peut-être un jour invalidé, mais il ne pourra pas l'être au nom d'une croyance aveugle et bornée, refusant quant à elle d'être discutée. L'avenir n'est pas écrit. Il est ouvert. C'est pour cela – autre exemple édifiant – que la théorie darwinienne de l'évolution peut prétendre au statut de savoir, là où le créationnisme n'est en rien un savoir concurrent, mais une croyance se prétendant révélée, définitive et irrécusable, donc par là-même impossible à fonder collectivement sur une volonté de partager une et une seule réalité. Sans cette intention fondatrice de *penser un monde commun*, l'univers de certains groupes humains n'est pas celui des autres, et chacun d'eux peut détruire le groupe voisin au motif que la véritable vie se passe dans un paradis impalpable, dont la Terre n'est qu'un avatar dégradé et lointain. Une croyance dogmatique (« *Dieu créa l'univers* », « *Salman Rushdie est un hérétique* », « *la contraception est un crime* », « *les Aryens sont supérieurs aux Juifs* », « *l'homosexualité est un péché* »...) n'est en aucun destituable. La contester, c'est blasphémer, donc risquer la torture, la décapitation, le bûcher. D'où la rétractation forcée de Galilée. Où la stigmatisation de l'apôtre Thomas, suggérant de vérifier que Jésus était bien ressuscité. La foi religieuse, le credo politique ou la conviction personnelle ne sont pas des savoirs, mais des opinions non négociables que l'on garde pour soi ou que l'on impose aux autres par la force, à la manière dont le firent (ou le font encore) les Guerres de Religions, les Croisades, l'Inquisition, les pogroms, l'apartheid, le Jihad, etc. La démocratie remplace la violence par le bulletin de vote, le catéchisme par l'école, et veut régler les conflits par la discussion : elle indispose forcément ceux qui croient légitime (voire glorieux) de tuer les mécréants au nom de *leur* sacro-sainte vision du monde. Le savoir – scientifique ou non – se distingue de la pure certitude : il est partageable par tous ceux qui l'adoptent *jusqu'à preuve du contraire* ; il rassemble une communauté prête à s'interroger, dès que l'un de ses membres avancera une idée neuve susceptible de la faire douter.

2. À quoi le savoir sert-il ?

Si le savoir doit résister aux objections, c'est qu'il est *de facto* disputable quand on lui oppose de bonnes raisons. Et s'il est souvent disputé, c'est qu'il donne du pouvoir sur le monde, et de deux façons. Premièrement, l'Homme qui sait quelque chose domine mentalement ce quelque chose, il anticipe le monde à venir, il le contrôle partiellement. Le chasseur du paléolithique piège les lièvres parce qu'il sait que chaque terrier en cache un potentiellement. Il fabrique des armes parce qu'il sait frapper le silex pour en faire un objet tranchant. Plus tard dans l'évolution, il peut renoncer à tirer le bison parce qu'il sait ce que pourrait produire son extinction. Chaque expérience réussie confirme que le savoir en jeu peut être tenu pour vrai. C'est afin d'agir sur leur environnement (et pas seulement de s'y adapter passivement) que les adultes mais aussi les enfants de notre espèce sont amenés à apprendre, chercher, expérimenter, comprendre, prendre conscience, produire des connaissances et les formaliser. Si la raison permet de résoudre des problèmes, il faut qu'un problème nouveau soit posé pour qu'*Homo Sapiens* se trouve démuné malgré ce qu'il sait déjà contrôler. Il ressent alors le besoin

d'acquérir un savoir nouveau, plus complet, plus solide, plus évolué. Il existe bien sûr des chasseurs superstitieux : ceux qui croient que les terriers cachent des trolls, que sculpter une pierre peut fâcher les dieux, ou qu'exterminer une espèce n'aura pas d'impact sur les autres. Mais justement, ces chasseurs-là ont des croyances, pas des savoirs probants, capables d'attester du fait qu'ils ont raison. Même et surtout si une tribu sectaire est fière de son ignorance, elle forgera moins d'armes, attrapera moins de lièvres, protégera moins bien son biotope qu'une tribu éclairée : elle en subira les conséquences en contrôlant moins intelligemment son environnement, en parvenant moins souvent à ses fins, en réussissant moins bien à survivre et à prolonger ainsi son existence. Pour un philosophe pragmatiste, savoir servirait moins à dire ce qui est vrai qu'à obtenir le succès. De ce premier point de vue, le savoir humain est mis à l'épreuve et validé dans un registre *pragmatique* (il aide à faire...), *opératoire* (...à réaliser), *instrumental* (...à manipuler les choses avec efficacité) : il sert à dominer les éléments, à agir avec succès, à vivre mieux et à durer. À la limite, la tribu naïve peut bien contester la science de la tribu savante : le temps arbitrera leur match à distance, le second groupe prospérera grâce à ses compétences pendant que le premier sombrera dans l'intégrisme, pour disparaître finalement. Preuve sera faite que le vrai savoir était du côté des survivants, et que le jeu de la sélection naturelle se termine toujours par l'extinction des organismes les moins puissants. Cette conclusion est cynique, mais elle l'est parce que nous ne sommes pas des animaux, donc que nous pouvons moralement la contester, la mettre en cause au moyen d'une deuxième façon d'avoir raison. Cette fois-ci, nous ne chercherons plus à contrôler des objets (silex, bisons, terriers...), mais ce que font et pensent plutôt d'autres sujets (les membres de notre espèce). Nous pourrions bien sûr tenter d'agir sur eux par des coups ou par des caresses, à la manière dont les animaux s'affrontent ou s'allient depuis toujours instinctivement. Mais par la médiation du langage, nous pouvons dire « *non* » (opposition) ou « *oui* » (communion) de manière symbolique, sans devoir nous toucher, au moyen immatériel du verbe et de la pensée. Nous pouvons interagir avec nos *alter ego* comme nous interagissons avec le reste de ce qui nous entoure, mais à une condition nouvelle : partager un langage avec eux. Difficile pour un Inuit de commander un thé menthe dans un café marocain, sauf s'il parle l'arabe ou s'il sait dire « menthe » avec les mains (autre façon de construire un langage commun). Pour Piaget, le savoir et l'intelligence sont une forme avancée (et humaine) d'adaptation aux contraintes du milieu dans lequel nous sommes plongés. Pour son collègue russe Vygotski, ce sont les signes et les mots – inventions collectives – qui ont permis la formulation du savoir, puis son incorporation sous la forme d'un langage intérieur, d'une pensée réflexive indépendante des situations vécues et même capable de les transformer. La psychologie de l'apprentissage articule aujourd'hui ces deux théories. Elle parle à la fois de ce que la connaissance nous permet de faire (Piaget) et de ce qui permet de la faire (Vygotski). Le second répertoire redouble le premier, sans que l'on puisse décider qui de l'un ou de l'autre doit dominer. Par convention, on dit souvent que la *connaissance* est la face subjective du savoir : celle qui permet d'agir lucidement en situation, à l'aide schèmes plus ou moins conscients et automatisés d'entendement. Au sens strict, le mot *savoir* ne désigne alors plus que la face objectivée de la connaissance : celle qui l'énonce, la met en texte, l'écrit dans des livres, l'accumule dans des bibliothèques, éventuellement numérisées. Le savoir ainsi explicité n'est ni plus ni moins valable que la connaissance mobilisée : il se présente juste autrement. Sa mise à l'épreuve et sa validation s'opèrent maintenant dans le registre *discursif* (il se dit...), *prédicatif* (il est affirmé...), *théorique* (il est formellement disputable...). On peut s'en servir pour débattre, argumenter, prétendre avoir raison dans des discussions qui sont aux relations humaines ce que la résolution de problèmes est aux rapports entre l'homme et les objets : une lutte pour contrôler plutôt que subir notre destinée. Dans le monde naturel, les individus et les groupes les plus forts éliminent les plus faibles (première conflictualité). Mais dans celui des hommes, la culture peut contester la nature, les mentalités prêcher la compétition *ou* la solidarité, voire imposer de force l'une des deux valeurs si elles la jugent plus raisonnable et mieux fondée (seconde rivalité). À notre lutte biologique pour survivre s'ajoutent nos

débats idéologiques pour définir ce qu'est ou devrait être la *vraie vie*, la *bonne vie*, la *vie authentique* : si le langage et les savoirs sont finalement si précieux, s'ils séparent sauvagerie et civilisation, c'est qu'ils nous permettent de convaincre sans vaincre, de nous donner certes mutuellement raison ou tort, mais sans violence ni mise à mort.

3. Comment le savoir se (re)produit-il ?

Si le savoir peut prendre deux formes (opératoire, lorsque des connaissances sont mobilisées en situation ; prédicative, lorsque des théories sont explicitées dans le langage), il a aussi un double mode de production. Parfois, l'être humain bute sur un obstacle et doit apprendre de nouvelles choses pour résoudre le problème rencontré : la création de connaissance part ici d'un enjeu pratique pour aboutir à un énoncé théorique. C'est en cherchant si la couronne du roi de Syracuse était en or ou partiellement en argent qu'Archimède aurait par exemple inventé le théorème qui porte son nom : « Tout corps plongé dans un liquide subit une poussée verticale de bas en haut, équivalente au poids du volume de liquide équivalent ». Une telle affirmation est une prétention fondée à dire la vérité. Aujourd'hui encore, un savant pragmatique s'enferme dans son laboratoire, en sort avec une solution et la fait adopter par son environnement : l'énoncé validé vient enrichir le savoir de l'humanité, et pourra être utilisé pour résoudre d'autres problèmes à l'avenir. Mais attention, ce savoir n'est pas juste à disposition de ceux qui voudraient l'utiliser pour agir. Il existe qu'ils le veulent ou non, et il peut être employé par d'autres personnes, avec une autre intention. Prenons un ingénieur inspectant un bateau : si la masse du chargement entraîne un dépassement de la densité totale autorisée, il préviendra le capitaine, voire lui interdira d'appareiller. Aucun problème n'est ici formellement *résolu* ; le savoir savant sert moins à effectuer qu'à suspendre une activité. Option 1 : le problème pratique était celui du naufrage à venir ; cette catastrophe est évitée parce que le savoir de l'ingénieur a mentalement permis de l'anticiper. Option 2 : un problème théorique nouveau est posé, parce que le capitaine doit interroger sa définition jusqu'ici implicite du chargement toléré. Dans chaque cas, le problème ancien (« Chargeons rapidement ! ») a été déplacé. L'ingénieur a certes usé de son savoir pour agir, mais ce savoir a par ailleurs immobilisé un navire, et obligé son pilote à suspendre le travail pour se poser des questions jusqu'ici ignorées. Le débat théorique (« Comment définir le tonnage d'un bateau ? ») peut ici aboutir à de nouvelles pratiques (« Chargeons un peu moins celui-là dès maintenant... ») : la forme discursive du savoir lui permet d'exercer sa fonction critique, celle qui met en cause les manières anciennes de poser les problèmes et de les hiérarchiser. Aller des problèmes aux savoirs (premier mode de production) s'inscrit donc dans une *continuité* : nous apprenons si nous en éprouvons la nécessité. Partir des savoirs pour créer des problèmes (second mode de production) implique à l'inverse une *rupture* : comme le disait Bachelard, nous devons penser *contre nous-mêmes* pour comprendre le monde et pas seulement nous y adapter. En famille ou à l'école, les enfants entrent dans le langage, la culture et la science de la même façon : en partie par l'action, l'expérience, la résolution de problèmes, la découverte de phénomènes et de compétences qu'ils vont formaliser peu à peu à l'aide des mots ; en partie par la confrontation directe aux mots eux-mêmes, aux phrases, aux textes, aux œuvres qu'ils vont étudier pour tirer profit des savoirs hérités. Les connaissances se *construisent-elles* à partir de ce que sait l'enfant (continuité psychologique) ou se *transmettent-elles* du maître qui sait vers l'élève ignorant (rupture épistémologique) ? Les controverses à ce propos ont toujours été vives. Elles le sont aujourd'hui encore, malheureusement. Car les deux choses sont évidemment et absolument nécessaires : elles forment les deux faces de la même médaille, pas les deux camps d'une pédagogie « active »/« laxiste » d'un côté et « passive »/« directive » de l'autre, suivant les connotations positives ou négatives que l'on aimerait respectivement leur attribuer. Pour comprendre que « dix fois dix font cent », par exemple, un enfant ne doit pas réciter la phrase correctement. Il ne

doit pas non plus mettre en doute l'enseignant qui lui assure que le système décimal est une norme à endosser collectivement. Il est à la fois contraint de se soumettre à des conventions sociales (la base 10, les chiffres 1 à 9, le rôle singulier du zéro, etc.) *et* de les manipuler personnellement pour réaliser entre autres que le 3 de 30 vaut dix fois plus que le 3 de 13 du seul fait de sa position. Sans le guidage didactique de l'adulte, l'enfant serait condamné à réinventer la totalité des mathématiques. Et sans l'activité psychique de l'enfant, ces mathématiques seraient un code reproductible à l'infini, mais inutile parce qu'indéchiffré. Voilà deux absurdités, entre lesquelles il serait encore plus absurde d'hésiter. Admettre que la connaissance (subjective) et le savoir (objectif) sont la condition l'un de l'autre devrait permettre, sinon de définir une pédagogie idéale, au moins de ne pas opposer irrationnellement des repoussoirs déformant la réalité. Pour se transmettre, le savoir doit se construire dans l'esprit de ceux qui le reçoivent. Il ne se reproduit pas comme une photocopieuse reproduit mécaniquement un document, mais par le travail, l'activité, la production intérieure de chaque être humain occupé à se former.

4. À qui le savoir sert-il ?

Si tout est question d'équilibre, pourquoi tant de polémiques ? Les raisons sont nombreuses. Premièrement, les pratiques peuvent être elles-mêmes excessives, et alimenter des mises en garde plus ou moins sincères et indignées. Deuxièmement, l'éducation forme l'être humain, ce qui en fait le réceptacle de tous nos conflits de valeurs, en particulier en contexte de crise identitaire et d'angoisse grandissante des lendemains. Troisièmement, le savoir ne sert pas seulement à quelque chose : il sert aussi et toujours à quelqu'un. S'il s'ancre d'abord dans le respect des chiffres, des lettres, des mots, bref des conventions, il placera l'autorité spirituelle essentiellement du côté des hommes et des femmes de lettres, des académiciens, des historiens, des philosophes, des écrivains. S'il penche davantage du côté des problèmes et des opérations, il s'en remettra aux scientifiques, aux ingénieurs, aux entrepreneurs, aux techniciens. Mais ce n'est là que le petit bout de la lorgnette. Au-delà des disciplines scolaires et universitaires, ce qui s'apprend à l'école peut développer des rapports au monde foncièrement différents chez les enfants, plus ou moins soumis à l'air du temps. L'orthographe est-elle un héritage à respecter ou une norme provisoire à faire évoluer ? Les élèves doivent-ils admirer les grandes œuvres, ou apprendre à les évaluer ? Le programme d'histoire doit-il magnifier le roman national ou au contraire le comparer à d'autres pour le problématiser ? En général, faut-il charger les plans d'étude (quitte à ce qu'ils soient sélectifs) ou définir un socle réduit et consolidé (gage d'égalité) ? Et finalement, les élèves en échec doivent-ils apprendre à se résigner ou à se révolter ? Toutes ces questions demandent des arbitrages démocratiques désormais privés de repères indiscutables et définitifs ; elles ne sont même pas toujours discutées, ou alors dans des cercles restreints que d'autres acteurs peuvent contester. Le contrôle des savoirs légitimes est donc bien un pouvoir, qui peut s'assumer ou se dissimuler. Savoir ce qu'est le savoir – ou au moins savoir assez de choses pour en débattre – devient, dans ces conditions, un gage de liberté.

En savoir plus :

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : PUF.

Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22. URL : <http://rfp.revues.org/4530>

