



une connaissance partie I

1. Deux casse-têtes

a. Terminologique

Connaissance, savoir, savoir-faire, compétence, capacité, aptitude, habileté. A ce seul regard sur la langue française courante, émerge le défi qui consiste à distinguer ces quelques termes. Dans le langage scientifique, les débats, par exemple, quant à l'articulation entre connaissance et compétence s'éternisent [p.ex. Le Boterf, 2010]; tantôt l'un supra catégorie de l'autre ou vice-versa. Le mystère s'épaissit encore avec les langues étrangères. Par exemple, savoir et connaissance sont distingués en français. Le premier serait savant, objectif et donc collectif. Le second serait son actualisation individuelle, donc plus ou moins exacte chez chacun-e [p.ex., Chevallard, 1985]. En anglais, knowledge traduit pourtant les deux.

b. Théorique

Tant bien même des espaces de consensus existeraient dans ces débats lexicaux, nous nous heurterions toujours et en outre à une multitude de modèles de la connaissance, issus de nombreuses disciplines académiques allant de l'anthropologie [p.ex., Morin, 1987] au management [Nonaka et Takeuchi, 2007] en passant par la psychologie bien sûr [p.ex., Piaget, 1925]. De plus, nous rappelons, et déjà ici [cf. IAN#1], la difficulté théorique posée par notre langage discret pour nommer une entité certainement continue.

c. Par conséquent...

Il n'existe pas de consensus fort nous permettant de proposer ici la description d'un concept univoque de connaissance. Coincés par l'infinie richesse qui l'entoure, nous ne serons même pas en mesure d'offrir un tour d'horizon des définitions qui pourraient intéresser l'enseignement supérieur. Nous visons humblement à présenter une grille de lecture (Partie I) et quelques exemples de son usage (Partie II) pour aider à situer les uns en rapport aux autres les modèles - scientifiques autant que naïfs - qu'il est possible de rencontrer à l'université; que cela soit dans la littérature en pédagogie et en éducation, ou bien plus simplement, lors d'échanges avec des collègues ou des étudiant·e·s.

Réalisation du document Jean-Philippe Maitre

Graphisme et illustration Julian Bader

Octobre 2020



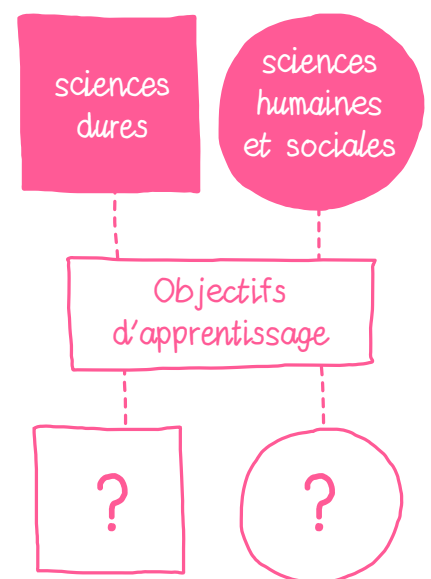
2. Un modèle pour les comparer tous

Nous avons donc d'abord besoin de nous extraire des débats sur la connaissance, pour mieux y revenir. Ce nécessaire recul nous est donné par la philosophie : "L'outil premier du philosophe est le langage. Son travail est de faire que les mots deviennent des concepts, [...] et que ces concepts soient le plus en accord possible avec ce qui est. Ce triangle d'or entre les mots, les concepts et les choses impose au philosophe une constante attention à ces trois dimensions: le langage, l'esprit, la réalité." [Tiercelin, 1993]. Ce triptyque est particulièrement utile à notre présente entreprise puisque, le plus souvent, les différences les plus saillantes entre des modèles de la connaissance reposent sur des présuppositions différentes quant aux liens existants entre les connaissances et les deux autres pôles. En voici un premier exemple, simplifié dans l'exposé de ses enjeux pour la clarté du propos.

a. La connaissance et le réel

Les sciences dites dures (mathématiques, physique, etc.) sont largement héritières d'une conception dite réaliste [p.ex., Chakravarty, 2017], qui considère que les résultats de leurs enquêtes les mènent à un savoir absolument fidèle au réel. Dépendantes d'un objet bien plus volatile, les sciences humaines et sociales (SHS) sont quant à elles largement relativistes [p.ex., Baghrarian et Carter, 2020]. Les savoirs qui en sont issus ne sont plus considérés comme le réel lui-même, mais bien plus largement comme son approximation.

Dans ces milieux disciplinaires respectifs, cette relation au réel a une influence parfois forte sur le processus d'acquisition individuelle supposé des savoirs en connaissance (si l'on accepte la distinction décrite en §1.a). D'un côté, demeure une confiance en la capacité de l'esprit à intégrer le savoir à l'identique et donc, par filiation, à intégrer comme connaissance le réel lui-même. De l'autre, un savoir approximatif laisse la place à une conception d'un esprit supposément plus constructeur de connaissances, pouvant teinter ces dernières de bien plus d'expériences individuelles. Par voie de conséquence, l'impact peut être très fort sur les stratégies d'enseignement différemment utilisées dans ces différents domaines [cf. IAN#3]



b. La connaissance et le langage

Au sein de ces deux contextes, des nuances comparables se déplacent sur la question du langage.

D'un côté (celui des sciences dures), le langage mathématique est utilisé pour pallier les imprécisions de la langue dite naturelle (celle que nous parlons au quotidien). L'objectif demeure. Il s'agit d'atteindre la précision absolue pour connaître exactement le réel; au point même, pour certains auteurs, de supposer les mathématiques comme langue existante indépendamment de l'esprit humain [p.ex., Horsten, 2019].

De l'autre côté (celui des SHS), bien que les théories statistiques - et donc mathématiques - aident au traitement des données et aux inférences de généralisation [p.ex., Bressoux, 2010], ces mêmes apports gardent un effet tout relatif pour aider à la précision terminologique et définitoire des concepts et phénomènes à l'étude. Ces derniers ne peuvent se reposer que sur notre langue courante. Dans le cadre d'un propos sur les connaissances, les manques de cette langue se font particulièrement visibles quand on parle de celles qui permettent, par exemple, de rester en équilibre sur un vélo [p.ex., Polanyi, 1962] ou d'effectuer une manipulation chirurgicale avec l'intensité et le doigté nécessaire [p. ex., Vadcard, 2017]. Connaissances implicites/tacites contre explicites [p.ex., Reber, 1989]? Connaissances procédurales contre déclaratives [p.ex., Anderson, 1996]? Knowing how contre knowing that [p.ex., Ryle, 1949]? Savoir-faire contre savoirs (souvent adjoint de savoir-être), ou encore compétences contre connaissance [p.ex. Le Boterf, 2010]?

La coexistence de ces distinctions, qui semblent synonymes, s'explique précisément parce qu'elles ne le sont pas. Chaque tentative de défense de l'une ou de l'autre cache, notamment, une intention plus ou moins consciente d'adhérer, pour le dire en un mot, à une épistémologie distincte; c'est-à-dire à une thèse différente quant aux relations existantes entre le réel, l'esprit et le langage.

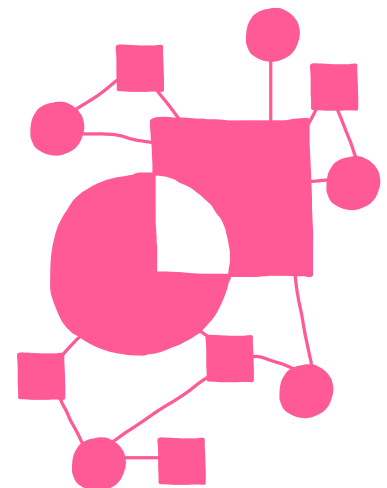
3. Concrètement...

D'abord, les enseignant·e·s n'échappent pas aux épistémologies naïves, plus ou moins conscientes et/ou plus ou moins fondées et donc pertinentes, quant à la nature des processus d'acquisition des connaissances des étudiant·e·s. Ces modèles personnels ont un effet direct sur leurs enseignements [p.ex., Bkouche, 1997] et donc in fine sur les apprentissages.

De plus, un même enseignant qui, d'une part interviendrait en BA1 dans le cadre d'un cours qu'il considère composé de savoirs à intégrer tels quels, et d'autre part en MA2 où est attendu des étudiant·e·s une démarche de projet documentée de manière autonome, ne délivre pas du tout le même message à ses étudiant·e·s à propos de la nature du savoir et/ou de la connaissance. En prendre conscience, et/ou mieux cerner les enjeux dont il est question et que nous avons humblement tenter de formaliser ici, peut aider à lever certains des implicites auprès de ses étudiant·e·s sans pour autant remettre en question les objectifs d'apprentissage des cours concernés.

Enfin, ces implicites peuvent aussi tout à fait exister dans le cadre des échanges entre enseignant·e·s de disciplines distinctes. Ils sont alors cruciaux à révéler pour la coordination de cursus interdisciplinaires, ou même, pour la prise de décisions dans le cadre de l'administration des institutions de recherche et d'enseignement supérieur.

Dans IAN#5, à l'aide de modèles de la connaissance présentés au filtre de leurs présupposés épistémologiques (quant au lien entre réel, langage et esprit), nous préciserons donc ces quelques points de vigilance pour l'enseignement. Nous nous apercevrons ainsi que le réalisme n'est pas l'apanage des sciences dites dures, et nous pourrons quelque peu tempérer les propos certainement trop caricaturaux du premier exemple présenté ici.



4. Pour aller plus loin...

Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American psychologist*, 51(4), 355.

Baghramian, M. et Carter J. A. (2020). Relativism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Trouvé en ligne le 22.01.2021 à : <https://plato.stanford.edu/entries/relativism/>

Bkouche, R. (1997). Epistémologie, histoire et enseignement des mathématiques. *For the learning of mathematics*, 17(1), 34-42.

Bressoux, P. (2010). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales. Bruxelles : De Boeck.

Chakravartty, A. (2017). Scientific Realism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Trouvé en ligne le 22.01.2021 à : <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-realism/>

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Horsten, L. (2019). Philosophy of Mathematics, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Trouvé en ligne le 27.01.2021 à : <https://plato.stanford.edu/entries/philosophy-mathematics/>

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Editions Eyrolles.

Morin, E. (1987). *La méthode - Tome 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.

Nonaka, I. et Takeuchi, H. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 85(7/8), 162.

Piaget, J. (1925). Psychologie et critique de la connaissance. *Archives de psychologie*, 19(75), 193-210.

Polanyi, M. (1962). Tacit knowing : Its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics*, 34(4), 601–616.

Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of experimental psychology : General*, 118(3), 219.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London : Hutchinson

Tiercelin, C. (2013). *CS Peirce et le pragmatisme*. Paris : Collège de France.

Vadcard, L. (2013). Étude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 117-146.