

Le maître incertain : remarques sur la figure poppérienne de l'enseignant

The uncertain schoolmaster: some remarks on the popperian conception of teaching

Alain Firode



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2527>

DOI : [10.4000/ree.2527](https://doi.org/10.4000/ree.2527)

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Alain Firode, « Le maître incertain : remarques sur la figure poppérienne de l'enseignant », *Recherches en éducation* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 25 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2527> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2527>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le maître incertain : remarques sur la figure poppérienne de l'enseignant

Alain Firode¹

Résumé

Telle que la conçoit Karl Popper, la figure modèle de l'enseignant (idéalement représentée par le personnage mythique de Thalès) est celle d'un maître qui, loin de chercher à gagner la confiance de ses disciples, s'emploierait au contraire à susciter systématiquement leur défiance et leur résistance critique. Cette façon originale d'envisager la relation pédagogique, qui impose de traiter les élèves comme des contradicteurs potentiels et non comme des ignorants en attente d'être instruits, découle des thèses essentielles de la philosophie poppérienne (le « rationalisme critique »), dont elle manifeste l'inspiration radicalement anti-autoritaire.

Quelles sont les raisons qui peuvent justifier, lorsque nous entreprenons l'étude d'une science ou d'un savoir quelconque, la décision de nous en remettre à tel maître plutôt qu'à tel autre ? Quelles sont, autrement dit, les bonnes raisons que nous avons de « faire confiance » à un enseignant ? Karl Popper apporte à cette question une réponse négative apparemment paradoxale : les maîtres dont il faut se défier sont « ceux qui se proclament autorisés à enseigner la vérité » ainsi que ceux qui prétendent détenir le vrai sens des contenus qu'ils enseignent (Popper, 1985, p.546). Il semblerait, en définitive, que la confiance que nous devons accorder à un maître, selon Popper, soit inversement proportionnelle à celle qu'il accorde lui-même aux connaissances qu'il croit détenir et se propose de transmettre ainsi qu'à la confiance qu'il entend susciter envers celles-ci chez les élèves. Les maîtres qui méritent d'être écoutés, autrement dit, sont ceux qui ne sont ni convaincus de la vérité ce qu'ils enseignent, ni désireux d'en convaincre leurs élèves, ni même, comme nous le verrons, convaincus de savoir eux-mêmes exactement de quoi ils parlent. Bref, ceux qui ne sont ni certains du savoir qu'ils détiennent ni même certains de le détenir.

En proposant cette façon inhabituelle d'envisager la figure du maître, Popper entend renouer avec une tradition pédagogique fort ancienne, remontant d'après lui aux premiers physiciens ioniens, qui, après « un ou deux siècles » d'existence (Popper, 1985, p.206 sq.), aurait été ensuite perdue par la pensée platonicienne et aristotélicienne. Les textes poppériens consacrés à l'origine de l'École dans la Grèce archaïque en attribuent la fondation au personnage mythique de Thalès : à la différence des savants qui l'avaient précédé, Thalès, pour la première fois dans l'histoire, ne se serait pas adressé à ses disciples dans l'intention de les convaincre et d'obtenir leur assentiment, mais dans celle de les défier et de les inciter à la réfutation de ses propres thèses. Bien loin de chercher à gagner la confiance de ses auditeurs, le maître authentique, selon ce modèle pédagogique, s'emploierait au contraire à susciter la défiance de ses élèves (en usant au besoin de la provocation et du paradoxe, comme Popper lui-même, tout au long de sa carrière de professeur et de conférencier, n'a cessé de le faire).

C'est à l'examen de ce modèle poppérien du maître et à la conception de l'enseignement qui en découle qu'est consacrée cette étude. Qu'est-ce qui autorise Popper à soutenir que nous ne nous instruisons véritablement qu'auprès des maîtres qui ne prétendent pas amener leurs élèves à adhérer aux connaissances qu'ils enseignent mais s'emploient au contraire à susciter leurs objections, les traitant ainsi comme des contradicteurs potentiels, d'emblée capables de formuler des critiques à l'encontre des savoirs établis ? En quoi cette théorie résolument *anti-*

¹ Professeur des universités, « Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs » (RECIFES), Université d'Artois, ESPE Lille Nord de France.

autoritaire de la relation pédagogique découle-t-elle des thèses fondamentales de l'épistémologie poppérienne ?

1. Enseigner et amener à « tenir pour vrai »

L'enseignement d'une science, le plus souvent, est vu comme une activité dont l'objectif fondamental est d'amener l'élève à *croire*, au sens général de « tenir pour vrai », un ensemble de connaissances dont la validité est considérée comme établie par le travail scientifique des générations antérieures. L'enseignement, selon ce point de vue, se distinguerait d'autres modes de transmission des croyances, comme l'endoctrinement ou la prédication, par la nature des moyens utilisés pour produire l'accord des esprits : le professeur, dit-on, se doit de ne pas exercer sur la pensée de l'élève une contrainte d'ordre externe et irrationnel (par exemple de ne pas recourir aux sentiments, aux émotions, à des procédés manipulatoires) mais au contraire amener celui-ci, en l'informant de certains faits objectifs ou en lui présentant certains arguments rationnels, à se rendre de lui-même à la contrainte interne de son propre jugement.

De cette conception de l'enseignement, qui se fixe comme but prioritaire d'amener « librement » l'élève à tenir pour vraies telle ou telle théorie ou proposition, découlent certaines pratiques pédagogiques, particulièrement repérables dans le domaine de l'enseignement scientifique. Le professeur de science estime fréquemment, conformément à une conception assez traditionnelle de son travail, que l'essentiel de son activité consiste à fournir des preuves empiriques, des faits et des exemples, qui conduiront l'élève à conclure « de lui-même » à la vérité des théories transmises. Enseigner la loi galiléenne de chute des corps, selon ce point de vue, revient à montrer, à l'aide d'un dispositif expérimental approprié, que les choses se passent bien comme l'énonce la loi. Il peut se faire également, de façon plus conforme à ce que prône la didactique contemporaine, que l'enseignant juge indispensable, pour renforcer l'effet de certitude recherché, d'insister sur ce qui oppose le savoir vrai à l'opinion illusoire (aux « représentations ») que l'élève se fait spontanément du phénomène. Si ce détour par la critique des fausses représentations s'avère nécessaire, pense-t-on, c'est que l'élève verra d'autant plus clairement qu'une chose est vraie, qu'il y adhèrera avec d'autant plus de force, qu'il comprendra la raison de ses erreurs antérieures.

Ces façons usuelles de procéder visent à produire sur l'élève deux effets qui, d'ordinaire, sont supposés équivalents ou tout au moins convergents et complémentaires : d'une part de l'amener à *comprendre* les raisons qui valident la proposition enseignée et justifient son assertion ; d'autre part de l'amener à tenir celle-ci pour vraie et donc à « *croire* » à ce qu'elle affirme. Les *raisons*, qui valident objectivement une proposition, autrement dit, sont censées constituer en même temps des *causes* produisant cet état mental qu'est la croyance. Or cette équivalence et cette complémentarité supposées des deux objectifs sont précisément ce que conteste l'épistémologie de Popper. Sans entrer ici dans l'analyse détaillée de la critique poppérienne de l'induction, rappelons seulement, en effet, que les « bonnes raisons » (c'est-à-dire les raisons valables d'un point de vue logique : Popper, 1991, p.75) qui font qu'une théorie a été déclarée valide, ne sont pas pour Popper de bonnes raisons d'y *croire* et de la tenir pour vraie (comme Hume, Popper estime que ces bonnes raisons « n'existent tout simplement pas » : Popper, 1991, p.139) mais de bonnes raisons de la *préférer* à d'autres théories en compétition pour la solution du même problème, au motif qu'elle résiste mieux qu'elles à l'examen critique (aux tentatives pour la réfuter : Popper, 1991, p.48). Ces raisons, autrement dit, ne découlent jamais de la seule considération de la théorie elle-même et de son rapport à l'expérience, mais toujours aussi de son rapport à d'autres théories concurrentes. Ainsi, comprendre une théorie, n'est-ce pas comprendre ce par quoi elle serait intrinsèquement vraie (de façon certaine ou même seulement probable), mais comprendre sa relation au problème dont elle prétend être la solution et comprendre pourquoi elle répond mieux aux objections que d'autres théories alternatives, historiques ou pas : « chaque fois qu'une théorie vous paraît la seule possible, prenez cela comme le signe que vous n'avez compris ni la théorie ni les problèmes qu'elle a pour fonction de résoudre [...] Essayez de construire des théories alternatives [...] car c'est le seul moyen de

comprendre les théories auxquelles vous adhérez » (Popper, 1991, p.398). Ce qui fait le sens et la valeur scientifique de la théorie copernicienne, par exemple, ne réside ni dans le simple fait que celle-ci s'accorde avec l'expérience, ni dans le fait qu'elle l'emporte en cohérence sur le géocentrisme du sens commun, mais à ce qu'elle se montre supérieure, pour la solution de problèmes astronomiques déterminés (par exemple l'établissement de tables), à d'autres théories concurrentes du système solaire, telles la théorie ptolémaïque ou la théorie tychonienne, ainsi qu'à d'autres théories possibles n'ayant pas été formulées par le passé. D'une manière générale, les situations qui permettent au mieux de faire comprendre la valeur d'une théorie scientifique sont celles où cette théorie apparaît en compétition avec d'autres théories concurrentes, non celles où elle apparaît dans le face à face binaire de la vérité conquise et de l'illusion première, de la pensée lucide et de la pensée naïve. Or c'est justement cette confrontation critique inter-théorique que les démarches pédagogiques usuelles, telles que nous les avons précédemment évoquées, écartent en la rendant superflue. A quoi bon, en effet, comparer la théorie établie à des théories alternatives (« dépassées » ou simplement possibles) dès lors que le but poursuivi est prioritairement de convaincre l'élève de sa vérité ? Un tel détour ne saurait constituer, dans cette perspective, qu'une perte de temps inutile. Sans compter qu'il risque de conduire l'élève à mettre en doute la solidité des savoirs établis, le triomphe de la théorie sur les théories concurrentes étant par définition provisoire et incertain (puisque le nombre des théories alternatives possibles est potentiellement infini), au contraire du triomphe de la théorie sur l'opinion, quant à lui forcément définitif et assuré. Tel est par conséquent le défaut général de toutes les méthodes d'exposition qui visent à établir la vérité des savoirs enseignés, de rendre en définitive problématiques, voire impossibles, leur compréhension et leur assimilation par l'élève. Il est douteux, si l'on suit Popper, que l'intention (en son fond autoritaire) de rectifier les croyances de l'élève, d'exercer sur lui un *pouvoir* et celle (proprement pédagogique) de l'instruire, de lui faire acquérir la *compréhension* des savoirs enseignés, soient convergentes et conciliables.

2. Le défi comme posture pédagogique

Débarassée de toute visée autoritariste, l'intention purement pédagogique d'instruire conduit selon Popper à promouvoir, en matière de méthode d'enseignement, une approche résolument *critique* des savoirs établis. Autrement dit, une approche qui vise non à les prouver mais à les mettre à l'épreuve, à les réfuter. À l'utilisation traditionnelle de l'exemple, Popper oppose ainsi les vertus du *contre-exemple*. Si l'exemple peut dans certains cas s'avérer utile, c'est uniquement à la condition d'être envisagé comme un contre-exemple à l'encontre d'autres théories *possibles* : « si une expérience ou une observation vous paraît étayer une théorie, rappelez-vous que ce qu'elle fait en réalité, c'est qu'elle affaiblit une théorie alternative – une théorie à laquelle vous n'aviez peut-être pas pensé auparavant » (Popper, 1991, p.398). On se gardera donc, lorsqu'on se propose d'enseigner une connaissance scientifique, de chercher à produire, au moyen d'exemples et de faits, l'adhésion des consciences. L'attitude requise est rigoureusement inverse : elle consiste à éveiller autant que possible la réaction critique des élèves, en les « *défiant* », étant entendu que ceux-ci pénétreront avec d'autant plus de profondeur les *raisons* d'un savoir établis qu'ils chercheront à le réfuter et à le contester. Ainsi, dans les rares passages qu'il consacre à sa propre pratique pédagogique, Popper ne manque-t-il jamais de rappeler qu'il s'efforce systématiquement, en tant que professeur ou en tant que conférencier, de *provoquer* l'auditeur ou l'élève, de susciter non leur accord mais leur réaction *critique*. Telle est à ses yeux la principale vertu de l'exposé oral (par comparaison avec le texte écrit), dans un cours ou dans une conférence, de permettre plus aisément que l'écrit de « défier » son auditoire : « Mon habitude, chaque fois que je suis invité à aller quelque part, [est] d'essayer de développer quelques conséquences de mes idées avec l'espoir qu'elles seront inacceptables pour le public concerné. Car je pense que le seul prétexte qui justifie une conférence c'est de défier l'auditoire. C'est en cela seulement que la parole peut être supérieure à l'écriture » (Popper, 1981, p.178-179 ; cf. également le début de la conférence « Une épistémologie sans sujet connaissant » : « Je n'entreprendrai pas ici de vous convaincre. Je vais plutôt entreprendre de vous stimuler et, si possible, de vous provoquer » : Popper, 1991, p.181). Cette posture de défi, il importe de le

souligner, n'est pas réservée au conférencier supposé parler devant ses pairs. Elle est aussi celle que Popper adoptait dans le cadre de ses activités d'enseignement, le professeur de la London School of Economics ayant laissé le souvenir, chez ses anciens étudiants, d'un « provocateur » (son cours sur la méthode scientifique, par exemple, commençait abruptement par l'affirmation qu'« il n'y a pas de méthode scientifique » !).

Selon Popper, par conséquent, *tout* oppose la démarche du prêcheur en charge de convertir les âmes à celle du maître en charge d'instruire les esprits : l'enseignement ne se caractérise pas seulement par la nature (rationnelle) des *moyens* utilisés pour produire la conviction chez l'élève, mais encore et beaucoup plus radicalement par sa *visée* qui n'est justement pas de produire une quelconque « croyance ». L'épistémologie poppérienne, autrement dit, nous conduit à distinguer ce que toute une longue tradition pédagogique, issue du rationalisme classique, nous a appris à assimiler : à savoir « enseigner » et « chercher à convaincre » l'élève, l'instruire et chercher à modifier ses croyances.

3. L'analyse biologique de la croyance

On ne déduira pas des analyses précédentes que les élèves devraient s'abstenir de croire aux théories scientifiques qui leur ont été enseignées (ce qui serait au demeurant impossible : chaque individu quelque peu instruit « croit » à la théorie héliocentrique du système planétaire, à la théorie de la gravitation, etc.). L'erreur ne réside pas dans la croyance elle-même, mais dans le préjugé pédagogique et épistémologique selon lequel cette croyance, ce « tenir pour vrai », joueraient un rôle quelconque dans le processus par lequel l'élève juge de la valeur d'un savoir, le comprend intellectuellement et y reconnaît finalement une connaissance scientifique valide. Dans l'épistémologie rigoureusement objectiviste que propose Popper, le fait que nous « tenions pour vraie » telle ou telle théorie éprouvée (le fait que nous y « croyions ») n'ajoute strictement rien à la compréhension que nous avons ni à la valeur scientifique que nous lui accordons. Si les épistémologies subjectivistes, et les pratiques pédagogiques qui en découlent, accordent une telle importance indue au « tenir pour vrai », selon Popper, c'est faute d'avoir correctement analysé la fonction biologique de cet état mental particulier que constitue la croyance. L'analyse poppérienne de la croyance renvoie en effet le besoin de croire (d'avoir confiance en quelque chose que l'on tient pour solide et stable) à une origine biologique, liée à la situation d'un organisme *agissant* dans son milieu environnant. Dans la théorie évolutionniste néodarwinienne des formes de connaissances et de leur genèse que Popper propose, la conscience et les états mentaux qui l'accompagnent (les croyances constitutives du « monde 2 ») apparaissent comme des mécanismes biologiques permettant une délégation du risque vital (l'animal, au lieu d'explorer le réel par ses gestes, le fait mentalement par ses attentes : lorsqu'une de ses attentes – de ses croyances – se trouve contredite, il rectifie sa conduite sans avoir à souffrir directement du désaveu infligé par le réel). Il suit de cette analyse que l'état mental de celui qui croit (sa certitude plus ou moins forte) est toujours relatif à une certaine situation *pratique* concrète (Popper, 1991, p.143-144). Croire quelque chose c'est toujours s'attendre à ce que quelque chose se produise en relation avec une action future (par exemple, dire : « je crois qu'il pleut » revient à dire quelque chose comme : « si je sors, il faut que je prenne un parapluie », etc.). La croyance, analysée d'un point de vue psychologique, ne porte donc jamais sur un état présent du monde, mais sur un état futur. Contrairement à la connaissance, elle ne prétend pas à l'explication de ce qui est, mais seulement à l'anticipation de ce qui adviendra dans le cadre d'une action projetée. La certitude, autrement dit, est un besoin du sujet agissant, pas du sujet connaissant : « un ingrédient nécessaire de l'action » (Popper, 1990, p.82). Aussi, selon Popper, la certitude n'est-elle pas psychologiquement antérieure à l'intention d'agir : nous n'agissons pas parce que nous tenons déjà telle chose pour assurée ; nous la tenons pour telle parce qu'il nous faut agir. La métaphore archimédienne utilisée au début de la deuxième *Méditation* (Descartes, 1953, p.274) est à cet égard plus exacte que Descartes lui-même ne le pensait : j'ai besoin de certitude comme le levier a besoin d'un point fixe, pour réaliser un *effet*, une action efficace. Non pour connaître. Le savant ni l'apprenti savant, en tant que tels (et non en tant que sujets

agissants), n'ont nul besoin de « croire » aux théories qu'ils jugent valides (Popper, 1991, p.226 ; 1990, p.82).

4. Enseignement et « préférence critique »

On se demandera sans doute quel peut bien être le but poursuivi par l'enseignant dès lors qu'il est admis, comme nous venons de le voir, qu'il ne s'agit pas d'amener l'élève à tenir pour vraie telle ou telle connaissance. La réponse à cette question, si l'on reste dans le cadre de l'épistémologie poppérienne, repose sur la notion de « préférence critique » (Popper, 1990, p.40) : instruire un élève d'une théorie revient à lui faire établir une « préférence critique » en faveur de celle-ci. Cette notion difficile appelle, pour être correctement comprise, deux remarques.

La première est que la « préférence critique » ne porte pas sur des croyances (des représentations mentales) mais sur des théories linguistiquement *formulées*, c'est-à-dire des objets extra-mentaux constitués de systèmes d'énoncés, évalués par rapport à d'autres théories elles aussi formulées. L'activité mentale du sujet, au cours d'une « discussion critique », consiste à déduire le « contenu logique » des théories en compétition (c'est-à-dire l'ensemble des énoncés non tautologiques qui s'en déduisent) afin de confronter celui-ci aux énoncés formant « la base empirique » de la science considérée. Procéder à une évaluation critique, par conséquent, revient entièrement à effectuer des inférences déductives (la logique déductive constitue pour cette raison « l'organon de l'argumentation critique » – Popper, 1991, p.359), ce qui ne peut se faire qu'à partir d'un *énoncé* ou d'un *système d'énoncés* ayant une existence extra-somatique, et non à partir d'une représentation (d'une croyance). Antérieurement à sa formulation, une croyance « n'est pas susceptible d'être critiquée » (Popper, 1991, p.70) : on peut en « douter », en être plus ou moins « certain », mais non la « critiquer » ; on peut y « croire », la « tenir pour vraie », mais non l'élire en fonction d'une « préférence critique ». Ainsi, penser de façon « critique », n'est-ce pas passer d'un certain régime de croyances et de représentations (naïves) à un autre (réfléchies), mais à modifier son rapport même à la connaissance, à envisager celle-ci non plus comme un certain état mental du sujet (caractérisé par la certitude, la conscience de savoir ou encore par la compréhension de ses erreurs antérieures, etc.), mais comme le résultat d'une sélection logique opérée sur des systèmes d'énoncés en compétition. Bref, à penser la connaissance non plus comme un état (interne) de l'esprit mais comme son *produit objectif* (externe).

La deuxième remarque importante, concernant la notion de « préférence critique », est que celle-ci s'effectue en fonction du « contenu de vérité » respectif des théories en compétition, la théorie « préférée » étant celle qui a le plus grand « contenu de vérité » (ou encore le plus grand degré de « vérisimilitude »). L'épistémologie poppérienne, il importe de le souligner, ne débouche en aucune façon sur une forme de pragmatisme ou d'instrumentalisme. S'il n'est aucune « bonne raison » qui autorise à « tenir pour vraie » telle ou telle théorie scientifique (qui autorise d'y croire), il ne s'ensuit nullement que celle-ci devrait être évaluée en fonction de critères indifférents à la vérité, par exemple en fonction de sa simplicité ou encore de son efficacité. Une fois écarté ce que Popper appelle le « préjugé subjectiviste » (qui identifie toute connaissance à un certain état mental du sujet), en effet, la vérité d'une théorie s'avère indépendante de ce qu'en sait le sujet : en tant qu'*objective* (en tant que réalité extra-mentale) une connaissance peut prétendre à la vérité sans que cette vérité soit sue du sujet, sans qu'elle soit « tenue pour vraie » de façon certaine par lui. La vérité ainsi comprise se présente alors comme une propriété « contenue » dans la théorie, comme quelque chose pour ainsi dire « abrité » par elle. L'objectivisme nous fait passer de la notion de vérité à celle de « contenu de vérité » (Popper, 1991, p.103 sq.) : il n'y pas de théorie « vraie » mais des théories qui contiennent « de la vérité » (au sens indéfini : comme le note justement Daniel Pimbé, 2009, p.145 ; la vérité pour Popper est un « fait indéterminé »).

Il importe à cet égard de bien comprendre que les connaissances scientifiques ne contiennent pas de la vérité *en dépit* de leur incertitude, mais en raison même de celle-ci : c'est justement *parce que* nos théories sont susceptibles d'être invalidées par l'expérience (qu'elles sont par nature fragiles et incertaines) que nous sommes assurés qu'elles atteignent effectivement le monde réel (qu'elles « portent sur les propriétés structurales ou relationnelles du monde », Popper, 1990, p.157) et possèdent ainsi un « contenu de vérité ». « Nos réfutations, dit en ce sens Popper, dessinent les points de contact de nos théories avec la réalité » (Popper, 1985, p.178), si bien qu'une théorie qui ne contiendrait aucune vérité, ne dirait *rien* du monde et ne pourrait donc être réfutée. Telle est la leçon paradoxale de l'épistémologie dite faillibiliste : la raison pour laquelle nous pouvons avoir confiance dans la science (une confiance totale) et tenir légitimement celle-ci pour un discours contenant du vrai (et même de l'absolument vrai), est justement qu'on ne peut faire confiance à aucune théorie scientifique, que toute théorie scientifique est destinée à échouer (cette possibilité même d'échouer étant ce qui garantit qu'elle parle bien du réel et dit donc forcément de lui quelque chose de vrai).

5. La psychologie du savant et de l'apprenti savant

De cette conception rigoureusement objectiviste de la connaissance et de son enseignement, découlent encore certaines conclusions, capitales d'un point de vue pédagogique, concernant la psychologie du savant et de l'apprenti savant (de l'élève).

La curiosité, le désir de connaître (au sens subjectif du terme) ne forment selon Popper que le point de départ de l'activité de connaissance et non son moteur essentiel. À un moment donné, qui marque justement l'entrée dans la pensée scientifique proprement dite, ces motivations initiales doivent être relayées, chez le savant, par d'autres buts, analogues selon Popper à ceux que poursuivaient jadis les « bâtisseurs de cathédrales » (Popper, 1991, p.201 et p.287) : non plus le désir d'augmenter et de réformer ses *propres* connaissances, mais celui de contribuer à l'accroissement d'un *édifice*, à savoir l'édifice de la connaissance « objective ». Il en va de même chez l'apprenti savant, chez l'élève s'efforçant de s'approprier les théories scientifiques établies léguées par les générations précédentes. Au cours de l'étude suivie d'une science, en effet, il arrive forcément un moment, décisif d'un point de vue pédagogique, où la question qui anime l'étudiant n'est plus vraiment de savoir « ce qu'il lui faut croire personnellement » au sujet de tel phénomène et de sa cause, autrement dit un moment où son intérêt pour les théories elle-même et leur « contenu de vérité » a relativisé et parfois même supplanté son intérêt premier pour sa propre connaissance du monde. Sans ce désintérêt relatif pour lui-même (pour ce qu'il lui faut croire), selon Popper, il lui serait impossible d'évaluer la théorie enseignée en termes de « préférence critique », ni donc d'en pénétrer le sens et la valeur authentiquement scientifiques. On en déduira que nous ne pouvons comprendre les savoirs scientifiques avec profondeur que moyennant une certaine forme d'indifférence, au moins passagère, à l'égard de nous-mêmes et de l'état de nos propres croyances sur le monde.

Cette disposition de l'esprit, par laquelle nous reléguons au second plan la considération de notre connaissance subjective (de ce que *nous* devons penser du réel) – au profit de la considération du *contenu de vérité* déposé dans les œuvres de l'esprit – correspond, nous semble-t-il, à cette activité que nous désignons ordinairement par le terme d'*étude*. Nous « étudions » dès lors que nous n'envisageons plus la connaissance à la façon d'un certain état mental auquel il nous faudrait parvenir, mais à la façon d'un *objet*, d'une réalité précieuse placée *devant* nous et extérieure à nous. Il n'est pas d'étude, en ce sens, sans une forme de « retraite », sans une mise à distance de notre intérêt pour nous-mêmes et notre relation personnelle au monde. Tout oppose, en cela, le sujet « étudiant » au sujet « apprenant », promu « centre de gravité » de la relation éducative par la pensée pédagogique contemporaine.

6. L'incertitude de savoir

L'analyse poppérienne ne nous invite pas seulement à penser l'enseignement dans l'hypothèse que les savoirs sont constitutivement incertains, mais encore dans celle où la connaissance et la compréhension que nous pouvons en acquérir sont elles aussi nécessairement incertaines. Bref, dans l'hypothèse que nous sommes non seulement incertains *du* savoir mais aussi, comme nous allons le voir, incertains *de* savoir.

La pensée pédagogique traditionnelle tient généralement qu'il est possible, pour le sujet, de comprendre et de s'appropriier totalement le contenu d'un savoir objectif. Une telle appropriation intégrale d'un savoir, pense-t-on ordinairement, est requise pour prétendre enseigner celui-ci à des élèves. Un maître, selon ce point de vue, se doit de posséder une pleine et entière compréhension du savoir dont il est le spécialiste. Il doit, comme on dit, « savoir de quoi il parle ». Par quoi on entend non, certes, que le maître devrait « tout » savoir (tout enseignant est évidemment prêt à reconnaître qu'il n'a pas épuisé en extension la discipline dont il est le spécialiste et qu'il lui « reste des choses à apprendre ») mais qu'il doit posséder, dans un certain domaine restreint plus ou moins étendu, une pleine et entière compréhension des notions et des théories qu'il transmet aux élèves. Selon ce point de vue, la difficulté à maîtriser le savoir, le caractère en quelque sorte rebelle et opaque des connaissances objectives, n'existent que dans la phase d'apprentissage, pour l'élève ou l'étudiant. Bref, le maître qui sait telle chose n'a plus à la comprendre, à la différence de l'élève qui l'apprend et ne la comprend pas (encore). D'où une stricte répartition des rôles : les maîtres, qui savent, sont à l'école pour enseigner et faire comprendre ce qu'ils ont déjà compris ; les élèves, qui ne savent pas, sont à l'école pour apprendre et se faire expliquer ce qu'ils n'ont pas encore compris. La pédagogie traditionnelle présuppose donc un maître doublement certain : certain de la vérité du savoir ; certain de la possession du savoir. Non seulement il fait autorité par la nature même de son savoir (ses connaissances « vraies » l'emportent sur les représentations « naïves » et « illusoires » des élèves) mais aussi par la pleine possession qu'il est supposé avoir de ce savoir. De ce dernier présupposé découle le prestige du maître : comme l'étudiant ou l'élève, de leur côté, ne cessent d'éprouver en eux-mêmes la résistance du savoir et la difficulté de le comprendre, ceux-ci en viennent fatalement à considérer le maître, supposé avoir pleinement compris, comme un être quasiment transcendant, un modèle inaccessible devant susciter leur vénération (Popper confie, qu'étant jeune étudiant, il considérait ses professeurs comme « des demi dieux » : Popper, 1981, p.62).

La philosophie poppérienne détruit cette certitude de savoir, tout comme nous avons précédemment montré qu'elle détruit la certitude du savoir lui-même : non seulement le savoir que nous possédons est incertain, mais nous ne sommes non plus jamais certains de le posséder ni de le comprendre pleinement, quels que soient les efforts que nous déployons et les capacités intellectuelles dont nous disposons. Autrement dit, une pleine maîtrise d'un « élément de connaissance objective » est rigoureusement impossible : à proprement parler, personne ne peut se prévaloir, dans un domaine quelconque de la connaissance, du titre de « maître ».

Cette conclusion découle, en premier lieu, de l'analyse que Popper propose de la notion de « contenu » ou de « sens » d'une théorie. Une théorie, en effet, présente un sens en tant qu'elle décrit un univers *possible*, c'est-à-dire un univers où certains événements peuvent avoir lieu alors que d'autres ne le peuvent pas. Si ce sens nous échappe par définition, c'est que nous ne pouvons jamais déterminer de façon certaine, même en ce qui concerne les théories anciennes et déjà supplantées (par exemple, la théorie newtonienne de la gravitation), la classe de tous les événements qu'autorise la théorie en question ni celle de tous les événements qu'elle proscrie (rien ne prouve, par exemple, que *tous* les faits empiriques qui invalident la mécanique de Newton aient été mis en évidence par la Théorie de la Relativité). Bref, il nous est impossible de savoir exactement quel monde possible décrit une théorie comme celle de Newton ni en quoi il diffère du nôtre. C'est ainsi, conclut Popper, que « nous ne savons jamais de quoi nous parlons » lorsque nous parlons de telle ou telle théorie scientifique : « Nous ne pouvons jamais [...] »

connaître ou comprendre toutes les implications d'une théorie, ni sa signification plénière » (Popper, 1981, p.44). La compréhension d'une théorie, en cela, « ressemble beaucoup à la compréhension d'une personnalité humaine » (Popper, 1991, p.443) : nous ne pouvons en avoir qu'une compréhension globale et indéfiniment perfectible (à mesure que nous poussons plus loin l'examen critique de la théorie, que nous lui adressons plus d'objections, que nous envisageons plus d'hypothèses concurrentes, etc.).

Cette analyse n'établit pas seulement qu'aucun maître, aussi savant soit-il, ne peut être dit « maîtriser » pleinement ce qu'il enseigne, mais encore qu'il est toujours possible, pour celui-ci, d'apprendre quelque chose de ses propres élèves. Des notions précédentes, il découle en effet que lorsqu'un élève fait une fausse déduction (qu'il se méprend sur le contenu logique d'une théorie), son erreur constitue d'un autre point de vue un enrichissement du contenu informatif de la théorie en question (puisque une fois rectifiée, celle-ci ajoute un énoncé à la liste des propositions incompatibles avec la théorie). On peut dire, de même, que lorsqu'il formule une objection à laquelle la théorie répond sans difficulté (qu'il se méprend sur son contenu de fausseté), cette objection, une fois écartée, constitue également un enrichissement de son contenu de vérité (puisque l'énoncé vrai supposé être incompatible avec la théorie – le fait invoqué à titre d'objection – s'en trouve finalement déduit). Il se peut fort bien, évidemment, que ces erreurs de déduction ou ces objections sans suite, pour le professeur qui les découvre et les corrige, ne soient pas nouvelles et que celui-ci les ait déjà rencontrées à maintes reprises chez d'autres élèves. Mais il peut aussi arriver, et de façon croyons-nous assez fréquente, qu'il puisse être surpris par les erreurs de ses élèves et leurs difficultés de compréhension. Dans ce cas, on peut dire que ses efforts pour prendre en charge la difficulté des élèves, pour répondre à leurs questions et rectifier leurs idées, entraînent pour lui un réel gain de compréhension concernant la théorie dont il s'agit. À proprement parler, le professeur s'instruit lui-même en instruisant ses élèves. Tel est sans doute l'un des mérites des analyses poppériennes de rendre compte d'une expérience, au fond très commune chez les enseignants, mais difficilement explicable dans le cadre des thèses pédagogiques traditionnelles : à savoir le fait qu'on apprend en enseignant et qu'on apprend précisément de ses propres élèves. Autrement dit que toute situation pédagogique authentique contient nécessairement un élément de réciprocité.

Cette impossibilité pour le sujet de maîtriser totalement un savoir se conclut également d'une deuxième analyse, portant cette fois-ci sur le processus même de compréhension d'une théorie. Ce processus, tel que le décrit Popper, consiste à déterminer le problème auquel la théorie est supposée répondre et à comprendre en quoi celle-ci lui apporte une solution qui « réussit mieux que d'autres ». C'est ainsi que pour « comprendre une théorie, la première démarche doit consister à déterminer la relation logique qu'elle entretient avec les problèmes et les théories existants » (Popper, 1981, p.45). L'activité de compréhension, ainsi conçue, peut se décrire comme une activité de résolution de problème, ou plus exactement, comme dit Popper, de « méta-problème », puisque le problème dont il s'agit consiste justement à déterminer un problème. Pour comprendre une théorie, par conséquent, le sujet procède selon Popper exactement de la même façon dont il procède lorsqu'il cherche à comprendre un phénomène naturel : par « conjectures et réfutations », en proposant des hypothèses qu'il cherche ensuite à tester. Le test, en l'occurrence, ne peut bien évidemment pas résider dans une confrontation expérimentale. Il consiste, l'hypothèse ayant été faite que le problème à résoudre est tel ou tel, à en déduire les conséquences logiques qui font apparaître la théorie en question comme solution et, surtout, comme une solution meilleure que d'autres. Bien qu'il soit de nature logique, ce test possède la même caractéristique que les tests empiriques en science : il s'agit d'une corroboration et non d'une vérification. Autrement dit, l'hypothèse interprétative, même validée, reste une hypothèse. Il s'ensuit que toute compréhension d'une signification, exactement comme toute connaissance d'un phénomène empirique, est irrémédiablement incertaine et conjecturale. Nous ne sommes jamais certains de comprendre de la même façon que nous ne sommes jamais certains de connaître.

Conclusion

Le rationalisme critique, nous l'avons vu tout au long de cette étude, impose à celui qui se dit détenteur d'un savoir une forme d'humilité intellectuelle. Le fait d'avoir fréquenté longuement une discipline, au point d'être capable de l'enseigner, ne confère au maître aucune position de surplomb. Telle est la raison pour laquelle le rationaliste selon Popper est naturellement « enclin à considérer que les hommes sont fondamentalement égaux » (Popper, 1985, p.529 ; cf. également p.55 : « dans notre infinie ignorance, nous sommes égaux »). Quels que soient son degré de compétence et l'étendue de ses connaissances, le maître authentique fait encore et toujours partie des élèves, de ceux qui comprennent mal, cherchent, essaient plus ou moins péniblement de s'assurer de leur maîtrise d'un savoir qui, par nature, leur échappe. Bref, de ceux qui cherchent à apprendre. Être « rationaliste », d'un point de vue personnel, revient ainsi à poser en principe la faillibilité intrinsèque de nos propres connaissances, à estimer par principe que ce que nous prétendons savoir peut toujours être remis en question, *y compris par ceux qui en savent moins*. Ou, pour le dire autrement, que le savoir dont nous disposons, quelles qu'en soient l'étendue et la solidité, ne nous confère aucune *autorité* sur autrui.

Telle est donc, dans ses grandes lignes, la figure du maître dont Popper estime qu'elle peut légitimement susciter la confiance de l'élève : non celle du maître assuré de lui-même et de son savoir, telle qu'on la voit dans la pédagogie traditionnelle, mais celle que nous dirons du « maître incertain ». Maître dont on peut dire, tel le maître socratique, qu'il « sait qu'il ne sait pas » en ce sens qu'il a conscience que le savoir acquis par lui au prix de longues années d'efforts se trouve être tout à la fois et objectivement incertain et incertainement compris de lui-même. Remarquons, pour finir, que cette critique de la conception traditionnelle de la relation pédagogique présente de nombreux traits communs avec celle que le philosophe adresse, dans le domaine politique, aux théories du gouvernement, d'inspiration platonicienne, qui prétendent qu'on peut « revendiquer le pouvoir parce qu'on a des qualités intellectuelles éminentes » (Popper, 1985, p.529). Dans un cas comme dans l'autre, la leçon du rationalisme critique est que le savoir ne confère aucun pouvoir légitime à ceux qui le détiennent (pouvoir des dirigeants sur les citoyens ou pouvoir du maître sur l'élève). Bref, qu'il n'existe rien de tel qu'une « autorité » de la science ou de ses représentants.

Références

- DESCARTES René (1953), *Œuvres et lettres*, Paris, Gallimard.
- PIMBÉ Daniel (2009), *L'explication interdite*, Paris, L'Harmattan.
- POPPER Karl (1981), *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy.
- (1985), *Conjectures et réfutations*, Paris, Payot.
 - (1990), *Le réalisme et la science*, Paris, Hermann.
 - (1991), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion.