Droit à l'ignorance et saveur des savoirs

Anne-Marie Drouin-Hans

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3721>

DOI : 10.4000/ree.3721

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Anne-Marie Drouin-Hans, « Droit à l'ignorance et saveur des savoirs », *Recherches en éducation* [En ligne], 2 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 26 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3721> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3721>

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.

Droit à l'ignorance et saveur des savoirs

Anne-Marie Drouin-Hans¹

Résumé

Il est des lieux, les utopies, où le savoir est d'emblée valorisé. Mais précisément ces « lieux » sont en fait des *non-lieux*, des *u-topoi*, comme s'est plu à y insister Thomas More en forgeant ce nom sur un jeu de mots. Le privatif « u » de *U-topia*, qui lui confisque l'existence, pourrait bien se prononcer « eu », et lui attribuer le bonheur. L'une des formes du bonheur des utopies est précisément de goûter le savoir, d'y être habile et compétent, sans difficultés d'apprentissage, et avec un plaisir immédiat.

1. Le monde rêvé des utopies : savoir utile, plaisant et facile...

Thomas More prend soin d'avancer que c'est dans leur propre langue — qualifiée de « riche, harmonieuse, fidèle interprète de la pensée » — que les utopiens apprennent les sciences². Et bien qu'ils n'aient pas eu connaissance des philosophes et savants du monde ordinaire, ils ont développé des théories semblables en matière de musique, dialectique, arithmétique, géométrie etc. , ce qui suggère que le savoir s'impose de lui-même et, à partir de lieux divers, peut faire l'objet de découvertes convergentes. Les Utopiens aiment à s'instruire, et peuvent tous les matins, avant le travail, aller écouter des leçons qui leur élèvent l'esprit. La médecine leur est enseignée pour le plaisir de connaître les merveilles du corps humain, car il n'y a pratiquement pas de malades. Ils lisent avec grand intérêt les textes que leur fait découvrir Raphael Hythloday, le voyageur qui nous raconte l'île d'Utopie et More se plaît à faire énumérer par son personnage les auteurs dont il laisse aux utopiens quelques ouvrages au moment de son départ, représentant la quintessence de la culture, centrée sur les classiques de l'Antiquité grecque : Platon, Aristote, Théophraste, Plutarque, etc.³

La valeur des connaissances est reconnue et célébrée de façon également très explicite par Campanella dans *La Cité du Soleil*. La conception architecturale de la ville, constituée de cercles concentriques est d'emblée le signe visible d'une forte estime pour les savoirs. Sapience, l'un des trois princes assistant le chef Suprême nommé Soleil, « a fait peindre toutes les sciences sur les faces intérieures et extérieures des murailles et des balcons »⁴. On a le spectacle d'un savoir total, allant des mathématiques, aux coutumes des peuples, des minéraux et des fluides aux étoiles et aux métaux, des techniques aux lois et aux religions... Dans ce dispositif, qui traduit une certaine conception d'un savoir achevé, dans un

¹ Université de Bourgogne.

² Thomas MORE, *L'Utopie* [1516], Trad. Victor Stouvenel, Paris, Editions Sociales, 1989, p. 152

³ Les autres auteurs cités sont Lucien, et des poètes comme Aristophane, Homère, Euripide, Sophocle, sans oublier des historiens comme Thucydide, Hérodote, Hérodien. Il y ajoute les médecins : Hippocrate et Galien.

⁴ Tommaso CAMPANELLA [1623], *La Cité du Soleil*, [1603/1623]. Introduction, édition et notes par Luigi Firpo, traduction française par Arnaud Tripet, Genève, Droz, 1972, p. 7

monde « qui est encore un grand tout indivisible, la *machina mundi*, où pierres et étoiles, animaux et plantes, anges et planètes constituent un immense ensemble de relations assurées par des liens occultes »⁵, les enfants ont journallement sous les yeux la globalité du savoir, et « en jouant » ils apprennent tout « d'une façon historique, sans peine, avant d'avoir atteint dix ans »⁶. Cet apprentissage qui se fait par imprégnation et « de façon historique », c'est-à-dire à travers le récit du monde, est aussi une plongée dans le grand Livre de la nature, dont on a pris soin de faire une synthèse illustrée. Si Campanella ne néglige pas pour autant le rapport direct à la nature, valorisant dans la lignée d'une « *scienza nuova* » l'expérience sensible et la vérification des faits, il croit encore possible « la constitution d'un savoir organique universel »⁷

L'utopie dans laquelle le savoir est le plus systématiquement valorisé, et dynamiquement, est sans doute la *Nouvelle Atlantide* de Francis Bacon⁸, qui n'hésite pas à mettre en scène dans son île de Bensalem une sorte d'Académie des Sciences et de la Recherche, la *Maison de Salomon*, où sont réunies toutes les techniques, les inventions, avec l'idée que ce savoir n'est pas achevé et est ouvert à de nouvelles découvertes. Toutes ces recherches visent autant l'amélioration continue du bien-être que le plaisir de l'esprit, par le biais d'un goût affirmé pour la vérité.

Dans une utopie plus récente, le *Voyage en Icarie* de Cabet⁹, on a l'image d'un savoir largement diffusé, avec une grande attention à l'organisation scolaire, aux programmes et aux méthodes, à la formation des maîtres mais aussi des parents, où les savoirs intellectuels sont en liaison constante avec les pratiques des métiers, et où les connaissances nécessaires à un citoyen sont assurées avec facilité et enthousiasme : chacun connaît la constitution et est docteur en droit.

2. ... mais avec quelques revers

Derrière ces tableaux de bonheur et d'efficacité, réapparaissent ici ou là quelques dysfonctionnements, qui à la fois donnent une certaine épaisseur aux utopies et à la fois montrent que même dans un monde idéalement imaginé, il est des problèmes qui résistent. Par exemple, il se crée quelques discordances dans le rapport au savoir en Utopie. More signale que certains préfèrent ne pas aller écouter les cours du matin, et qu'on les encourage à être utile à la collectivité en travaillant davantage. De même, ceux qui sont particulièrement talentueux dans le domaine des lettres sont exemptés du travail manuel, comme si cela était une récompense, alors même qu'a été affirmée avec véhémence l'absence de hiérarchie entre les travaux de l'esprit et ceux des mains. On trouve les mêmes contradictions chez Campanella, avec une hiérarchie entre la ville et la campagne, suggérée également chez More.

Quant à l'Icarie de Cabet, l'efficacité y est telle qu'elle peut sembler excessive. Il y règne un souci de rentabilité à tout prix et dans son attention à rendre éducative la moindre parcelle de temps, l'Icarie de Cabet finit par être ressentie comme étouffante, au moins par le lecteur. De l'intérieur de l'utopie, en revanche, il n'y a pas de rupture, et les Icaréens vantent leur système :

⁵ Luigi FIRPO, Introduction à CAMPANELLA, [1623]/1972, p. XXIV

⁶ Tommaso CAMPANELLA, [1623]/1972, p. 9. Cette exposition permanente du savoir, présente également dans les classes primaires de l'Ecole de la République, dont les murs étaient couvertes de cartes et illustrations diverses, a pu être interprétée comme conférant à l'Ecole elle-même un caractère utopique. Voir Michel Bouillé, *L'Ecole, histoire d'une utopie?*, XVIIe-début XXe siècle, Paris, Rivage, 1988

⁷ Luigi FIRPO, Ibid., p. XXIII

⁸ Francis BACON, *La Nouvelle Atlantide* [1627], suivi de *Voyage dans la pensée baroque* par Michèle Le Dœuff & Margaret Lasera, Paris, Payot, 1983

⁹ Etienne CABET, *Voyage en Icarie*, [1840/1842]. Préface de Henri Desroches, Paris Genève, Slatkine, 1979 [Réimpression de l'édition de 1842]

« Cet apprentissage est un plaisir dont l'enfant est tellement avide que c'est lui qui désire la leçon ; et l'on est si habile à échauffer son ardeur qu'il faut ensuite le retenir »¹⁰.

On peut avoir quelque inquiétude cependant à voir Cabet préciser avec satisfaction que « toutes les promenades des écoliers sont presque des promenades militaires »¹¹, et d'apprendre que lorsque les écoliers rentrent chez eux, « ils distribuent leur temps de la soirée entre la promenade, les jeux, la conversation et l'étude ». En effet, cette énumération, qui laisse entrevoir une certaine souplesse, est d'emblée recentrée par la précision qui révèle que « tout est calculé et combiné de manière que c'est toujours de l'éducation »¹².

On peut alors ressentir un effet de saturation, et la question se pose : à quelles conditions et jusqu'à quel point le projet de rendre le travail aussi plaisant que le loisir et le loisir aussi constructif que le travail est-il vraiment légitime ? Car le besoin de séparer le temps d'apprentissage du temps de pur plaisir est aussi une des figures possibles du rapport au savoir.

Dans *Le Principe responsabilité*, reprenant les caractéristiques du bonheur décrites dans les utopies classiques (abondance, facilité, place pour le loisir...), Hans Jonas les applique à l'idéal marxiste, et oppose à cet idéal la nécessaire « modération dans les fins, contre l'immodération de l'utopie »¹³. Il retient de l'idéal utopiste, tel qu'il est développé chez Marx, mais aussi chez Ernst Bloch¹⁴, deux orientations dont il voit les dangers : le désir de fusionner travail et loisir (que le « violon d'Ingres » ou le *hobby* devienne *métier*), et le projet d'*humaniser* la nature. Dans les deux cas la réalisation du rêve est impossible, et si elle l'était, le résultat irait à l'inverse du projet. L'institutionnalisation du *hobby* lui retire son caractère de gratuité, et suppose une sélection, qui rechercherait les aptitudes et les goûts de chacun pour les répartir, et qui fait frémir :

« 'Cela peut aller de la direction psychologique individuelle de ceux qui sont de bonne volonté (avec l'établissement de profils psychologiques à partir de la scolarité) en passant par des degrés de pression ou de "conditionnement" dans les cas difficiles, à la contrainte pure et simple exercée à l'égard des réticents ; et même l'invention de nouveaux contenus du loisir — plus attrayants plus souhaitables plus autorisés, approuvés par les professeurs au sommet, et avec le substrat d'une "idéologie" complète — toutes choses qui feront partie des tâches de l'appareil dirigeant »¹⁵.

À voir les dangers que signale Jonas, on est autorisé à se demander s'il n'y aurait pas un *droit à l'ignorance*, construit sur le mode du *droit à la paresse* défendu par Paul Laffargue¹⁶. Ce droit s'inscrirait sur une élucidation de ce qu'est le savoir par rapport à l'érudition, ressentie comme étouffante ou bornée, même si cette distinction peut être discutable. Il interrogerait aussi la pertinence d'une opposition entre un *savoir légitime* et un *vain savoir*, encombrant et sans valeur. Il exigerait une redéfinition de ce qu'on appelle *culture*, associée au plaisir de savoir, comme à l'ennui causé par des connaissances imposées. Le droit à l'ignorance reposerait enfin sur la crainte de voir son esprit envahi par des savoirs qui ne

¹⁰ Etienne CABET, *Ibid.*, p. 83.

¹¹ Etienne CABET, *Ibid.*, p.77 et p. 78

¹² Etienne CABET, *Ibid.*, p.79

¹³ Hans JONAS, *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Trad. de l'ald. par Jean Greisch, Paris Flammarion, Champs, 1998, p.360. (ouvrage paru en 1990 au Cerf, Reprise de la 3e ed. de 1995). Edition originale : *Das Prinzip Verantwortung*, Unsel Verlag, Frankfurt a. M., 1979

¹⁴ Ernst BLOCH, *Le Principe espérance [Das Prinzip Hoffnung, 1959]*, Trad. Françoise Wuilmar, Paris, Gallimard, 3 volumes, 1976, 1982, 1991

¹⁵ Hans JONAS, *Ibid.*, p.387.

¹⁶ Paul Laffargue, *Le droit à la paresse* [1880], Paris, Maspero, 1965 (Préface de Jean-Marie Brohm)

laisseraient plus de place à la réflexion : ce serait en quelque sorte la crainte d'avoir une tête trop « pleine » pour qu'elle soit « bien faite »¹⁷.

3. Que peut-on appeler « savoir » ?

Le savoir désigne tantôt une *démarche* d'acquisition ou d'appropriation de connaissances, et tantôt le *résultat* de cette démarche. Certains ont essayé de distinguer connaissance et savoir en assimilant les *savoirs* à des résultats figés et la connaissance à une démarche active¹⁸. On pourrait en fait soutenir l'inverse : on « a » ou on « détient » aussi des connaissances et on « construit » activement des savoirs. Ce qui importe en fait est de penser les résultats de la démarche d'apprentissage en termes d'aptitudes nouvelles (reconnaître un style architectural, savoir résoudre une équation, saisir les allusions implicites dans un texte, s'orienter dans les méandres des événements historiques ou des espaces géographiques...). Le savoir est alors conçu comme un ensemble de *compétences*, appuyées sur une *réserve de contenus de connaissances*, organisés de façon complexe, qui sont en quelque sorte des références, des points de repère, dont l'usage est dynamique, c'est-à-dire qu'il transforme et réorganise lesdites connaissances au fur et à mesure des nouvelles acquisitions. Un savoir digne de ce nom ne peut être une simple énumération ou une simple juxtaposition, il est toujours une mise en relation. Jacques Schlanger insiste sur le fait qu'il ne peut « y avoir de savoir hors de la situation cognitive, il ne peut y avoir de savoir en soi »¹⁹. Le savoir ne peut rester ni statique ni isolé. En outre, « un savoir qui ne saurait être dit, serait par là même intransmissible et perdrait une de ses caractéristiques de savoir »²⁰. Le savoir appelle en quelque sorte le partage.

Que partage-t-on dans le savoir ? Métaphoriquement le savoir est souvent assimilé à une *propriété* que l'on veut *acquérir*, que l'on *s'approprie*, jusqu'à en faire un *capital de connaissances*, que l'on veut faire *fructifier*. Cette interprétation des savoirs les rapproche symboliquement de l'exigence d'utilité et les éloigne du plaisir et de la gratuité. Or ce que l'on veut faire fructifier n'est pas tant le capital lui-même que l'activité de plaisir du sujet connaissant. La *parabole des talents* de l'Evangile²¹ elle-même vise à valoriser celui qui a montré son aptitude et sa disposition à accroître ce qui lui a été donné, et qui ne s'est pas contenté de l'enterrer comme un bien précieux, mais dont on ne jouit pas.

Il n'est pas besoin d'*accroître ses connaissances* comme d'autres accroissent leur fortune, même si le savoir comme cumul de connaissances reste une de ses figures possibles : prendre son plaisir dans l'érudition, c'est aussi se mettre au service d'une mémoire collective, en se faisant le gardien d'une sorte de conservatoire des connaissances dans lequel chacun pourra aller puiser quelque jour.

Pour que les savoirs constitués soient possibles, il a fallu les construire par un travail individuel ou collectif, dont l'origine est parfois encore identifiable, et parfois se perd dans un passé oublié. De même qu'un paysage porte les traces des travaux qui l'ont façonné, des épisodes historiques, économiques, politiques, qui ont amené la mise en place de telle route, tel bâtiment, telle végétation, le paysage conceptuel de nos savoirs porte les traces des interrogations et des découvertes des penseurs d'un passé lointain ou récent. Etre attentif à

¹⁷ L'expression de Montaigne, bien connue et souvent citée (il faudrait « un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que la tête bien pleine »), concerne les qualités que l'on attend du maître (le « conducteur »), mais que par généralisation, on attend aussi de l'élève. Michel de Montaigne, *Essais*, I, XXVI, « De l'institution des enfants », Paris, Garnier Frères, 1962, Tome I, p. 160.

¹⁸ Voir Michel Authier, *Pays de connaissances*, Paris, Editions du Rocher, 1998 (Préface de Michel Serres).

¹⁹ Jacques Schlanger, *Une théorie du savoir*, Paris, Vrin, 1978, p. 11.

²⁰ Jacques Schlanger, *Ibid.*, p. 35.

²¹ Matthieu, XXV, 14-30.

la genèse des savoirs est une façon de ne pas oublier leur dimension de construction dynamique, même lorsqu'ils n'apparaissent qu'à travers la forme statique de leurs résultats. Cette mémoire rapproche les humains au lieu de les diviser comme le fait la culture pensée à travers des identités refermées sur elles-mêmes. Elle peut aussi être source d'un plaisir ressenti comme partagé.

Or ce partage est difficile, et tout le monde n'a pas nécessairement envie de goûter aux mêmes mets. Il y a des effets de résistance.

3.1 Résistance à l'absorption des savoirs. Trois anecdotes ou mots d'enfants

Première anecdote : La scène se passe pendant un trajet de vacances, en Bourgogne, où les parents prennent soin d'expliquer pourquoi les maisons sont si belles, les tuiles colorées, les fenêtres sculptées... La question tombe abruptement, fondamentale : « Qu'est-ce que ça peut nous faire que les Ducs de Bourgogne y z'étaient très très riches ? » La question est fondamentale parce que c'est la question du sens, mais aussi celle du plaisir. Si le plaisir avait été immédiat la question ne se serait pas posée. Ce qui est plaisir pour les uns (les adultes) est source d'étonnement pour les enfants, étonnement suscité par quelque ennui. Que les vacances deviennent un moment où il faut encore apprendre, à quelque chose de scandaleux.

Deuxième anecdote : Lors d'un week-end à la campagne, tout content, le père, qui connaît un peu l'histoire des techniques, dit à l'enfant qu'il va l'aider à fabriquer un arc, « comme les Indiens ». Il sait comment ils faisaient, il l'a lu dans un livre. La réplique est immédiate : « Mais les Indiens y z'apprennent pas à faire leurs arcs dans les livres ! ». Le livre qui était pris par l'adulte comme gage d'authenticité se voit refuser ce label par l'enfant, qui conçoit l'authenticité comme un rapport plus immédiat. Le livre n'est qu'une médiation. Et on ne peut que mimer les Indiens.

Troisième anecdote : Un adolescent en difficulté et en révolte, s'exclame en voyant le programme prévu à l'école : « Ils veulent nous apprendre des trucs qu'on sait même pas »²².

Une question sur le sens et sur la finalité des savoirs, une méfiance à l'égard du livre comme médiateur privilégié, la peur de l'inconnu ou l'inappétence à l'égard du nouveau, voilà trois expressions de la résistance au savoir. La troisième rappelle le paradoxe de Ménon sur l'impossible apprentissage : ce qu'on sait déjà, dit Ménon, on ne peut l'apprendre, ce qu'on ne sait pas on ne peut le chercher car on ne sait ce qu'on doit chercher²³. Socrate répond par la *réminiscence* : finalement, pourrait-on dire, il faut avoir déjà *goûté* au savoir pour vouloir *en reprendre*. Donc on imagine qu'il fut un temps où le savoir a pu être contemplé. L'attitude des prisonniers de la caverne qui ne veulent pas spontanément sortir, et ont besoin qu'on les pousse au-dehors, y compris par la violence, vient de ce même refus : ce qu'on ne sait pas on ne veut pas le savoir. Et pourtant, quand on y a été forcé, on ne peut qu'acquiescer devant le spectacle de la vérité. Nul besoin alors d'être violenté. L'âme accueille la vraie connaissance en toute liberté. La violence première se voit alors justifiée : pour atteindre l'autonomie de la connaissance vraie, il a fallu être guidé avec vigueur. On est alors sur le chemin d'une possible valorisation des savoirs.

3.2. Les modes de justification des savoirs

Les refus de savoir ne seraient pas fondamentaux, mais conjoncturels. Par un premier argument de type *métaphysique*, on retrouve le principe rassurant et exaltant

²² Serge BOIMARE. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod [1999] 2004 (2è ed.), p.20

²³ Platon, *Ménon*, 80 e (trad. Robin, Paris Gallimard, 1966, p. 528.

que « tous les hommes désirent naturellement savoir »²⁴, En quel sens reprendre cette formule aristotélicienne ? Aristote lui donne l'allure d'un constat : ce qui montre que tous les hommes désirent naturellement savoir, « c'est le plaisir causé par les sensations, car en dehors de leur utilité, elles nous plaisent par elles-mêmes »²⁵. Notons que ce constat passe par une analogie : le plaisir des sensations est une image du plaisir de connaître, d'autant plus justifiée que les sens sont ce par quoi passe la connaissance. Mais plutôt que de constat, c'est de définition qu'il conviendrait de parler : il ne faut pas voir dans le « naturellement » la marque d'un comportement spontané. Il s'agit plutôt de poser que c'est « par nature » que les hommes désirent savoir. Cette définition n'a pas à être démentie ou confirmée par l'expérience. Elle reste vraie, fondamentalement, et l'inappétence observée est accidentelle et amendable. L'homme s'épanouit en tant qu'homme par la connaissance parce qu'il tend à coïncider avec ce à quoi sa nature le destine. D'une autre façon, la réponse platonicienne par la réminiscence tend à montrer que fondamentalement le savoir n'est pas étranger à notre âme : l'âme et le savoir se sont un temps intimement fréquentés et un travail de l'esprit est possible.

Que le travail de l'esprit soit possible ouvre la voie à un deuxième argument, de type *épistémologique* : il s'agit de défendre l'intérêt qu'il y a à chercher la connaissance vraie et comment il faut s'y prendre. Francis Bacon est de ceux qui ont tenté de justifier ainsi les savoirs, exposant ses arguments dans ses textes philosophiques, résumés comme en une application fictive, dans son utopie.

Du progrès et de la promotion des savoirs (1605)²⁶ est l'ouvrage dans lequel il commence par récuser une idée répandue chez certains auteurs chrétiens, selon laquelle le savoir serait cause du *péché originel* : or dit Bacon, le fait d'avoir mangé du fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal n'exprime pas la condamnation du savoir en tant que tel, mais « ce fut l'orgueilleux savoir du Bien et du Mal, assorti d'une intention chez l'homme de se donner à lui-même la loi et de ne plus s'en remettre aux commandements de Dieu, ce fut ce savoir-là qui a constitué la forme même de la tentation »²⁷. Après avoir rectifié l'interprétation de l'épisode de la *Genèse*, Bacon valorise l'abondance des savoirs en citant une phrase de l'*Ecclésiaste* (I,8) qu'on attribuait alors à Salomon : « L'œil n'est jamais rassasié de voir, ni l'oreille d'entendre »²⁸. Bacon précise que la science doit rester à sa juste place sans espérer pouvoir donner la connaissance de Dieu. Cette limite du savoir fait la force du savoir, dont les exigences méthodologiques sont développées en 1620 dans le *Novum organum*²⁹ : il faut se purifier des chimères et des fables et allier l'expérience au travail de l'esprit. La métaphore est célèbre : « Les empiriques, à la manière des fourmis, se contentent d'amasser et de faire usage ; les rationnels, à la manière des araignées tissent des toiles à partir de leur propre substance ; mais la méthode de l'abeille tient le milieu : elle recueille la matière des fleurs des jardins et des champs, mais la transforme et la digère par une faculté qui lui est propre. Le vrai travail de la philosophie est à cette image. Il ne cherche pas son seul ou principal appui dans les forces de l'esprit ; et la matière que lui offre l'histoire naturelle et les expériences mécaniques, il ne la dépose pas telle quelle dans la mémoire, mais modifiée et transformée dans l'entendement »³⁰.

Bien connaître la nature, c'est donc faire travailler l'esprit sur les données des sens. Et cette connaissance de la nature permettra d'en tirer le meilleur parti : « L'empire de l'homme sur

²⁴ ARISTOTE, *Métaphysique*, A, 1, 980 a. (Traduction J. Tricot, Paris, Vrin, 1966, p.2.)

²⁵ ARISTOTE, *Métaphysique*, A, 1, 980 a. (Traduction J. Tricot, Paris, Vrin, 1966, p.2.)

²⁶ Francis BACON, *Du progrès et de la promotion des savoirs* [1605], Paris, Gallimard, 1991 (Coll. Tel)

²⁷ Francis BACON [1605]/1991, p.8

²⁸ Francis BACON, [1605]/1991, p. 8

²⁹ Francis BACON, *Novum Organum* [1620], Paris, PUF, 1986.

³⁰ Francis BACON [1620]/1986, Livre I, Aphorisme 95, pp. 156-157

les choses repose tout entier sur les arts et les sciences. Car on ne gagne d'empire sur la nature qu'en lui obéissant »³¹.

Tout cela est réalisé imaginativement dans la *Nouvelle Atlantide*, par la Maison de Salomon, qui allie recherche et technique, réflexion et expérience, goût pour le savoir pur et utilité. Depuis les salles de mathématiques, ou les machines à illusionner les sens, en passant par les recherches médicales, la création de plantes nouvelles, l'observation du ciel et des profondeurs de la Terre, jusqu'à la fabrication d'armes efficaces, dont on espère n'avoir jamais à se servir, toutes les dimensions des savoirs scientifiques et techniques, avec les plaisirs qu'ils fournissent et les efforts nécessaires qu'ils demandent, sont exaltées comme la plus haute réalisation de l'esprit humain, et comme la source de ses plus grands bienfaits.

Au-delà des retombées heureuses pour l'esprit et le corps de l'homme, les savoirs ont des implications dans les domaines de la métaphysique et de la morale. En posant que le savoir libère ce qu'il y a de meilleur en l'homme, Comenius se montre déjà partiellement penseur des Lumières, tout en restant de son siècle sur d'autres aspects. Prendre comme solution à la paix du monde le principe d'« apprendre tout à tous » ne va pourtant pas de soi³².

« Il y a lieu cependant, précise Comenius, de prendre garde que nous n'entendons pas par là que tous doivent acquérir la connaissance de toutes les sciences et de tous les arts (et encore moins leur connaissance complète et exacte), car cela n'est ni utile par sa nature même, ni possible, étant donné la brièveté de la vie. [...] Mais tous les hommes ont intérêt à apprendre ce qui est, ce qui se passe, les principes, les causes et les effets dans le domaine des choses de la nature et des choses de l'art, non seulement en simples spectateurs, mais aussi en acteurs »³³.

L'idée est que le salut vient d'un égal accès aux savoirs pour tous, riches et pauvres, hommes et femmes, sans restriction. C'est ce qu'il dit dans la dédicace de la *Grande didactique* (§ 33) : « Nous nous sommes proposé des buts universels qui embrassent la culture de la nature humaine tout entière : favoriser le développement physique, intellectuel et spirituel de la jeunesse, si elle s'y prête, afin de lui procurer le bonheur en cette vie et dans l'autre. Si tous ou tout au moins un grand nombre consentaient à progresser dans la voie de la sagesse, de l'honnêteté et de la piété, quelle bénédiction ce serait pour les familles, les Etats et l'Eglise de Dieu ! ».

Le bien-être dont il est question n'est plus seulement le bien être matériel, mais celui de l'âme qui s'ouvre aux autres âmes et communique avec elles dans un plaisir rempli d'amour pour le monde et pour les hommes.

Ce pouvoir libérateur des savoirs, que Comenius pense en termes d'éducation à la paix, dans une perspective où se mêlent des considérations morales et métaphysiques, est conçu un siècle et demi plus tard comme ce qui rend possible une autonomie de pensée qui est aussi une émancipation politique. Parmi les textes les plus souvent cités comme exprimant l'idéal universaliste, humaniste, généreux, radicalement révolutionnaire dans sa conviction que la raison et le savoir sont porteurs de liberté, sont sans doute l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* et les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet³⁴. Dépasser les superstitions, faire gagner de l'autonomie face aux puissants, tel est son programme :

³¹ Francis BACON, [1620]/1986,,Livres I, Aphorisme 129, p182

³² COMENIUS. Dedicace de la *Grande Didactique* [1657] Trad. Piobetta, Paris, PUF, 1952.

³³ COMENIUS, *Grande Didactique* [1657] Ch. X

³⁴ CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* [1795], Paris, Flammarion, 1988. Condorcet avait publié dès 1790, dans le périodique *La bibliothèque de l'homme public*, quatre mémoires qui traitaient de questions éducatives: *Nature et objet de l'instruction publique*; *De l'instruction commune aux enfants*; *De l'instruction commune pour les hommes*; *Sur l'instruction relative aux professions*. Un cinquième mémoire, qui n'a pas été publié de son vivant, était consacré à *L'instruction relative aux sciences* : voir CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique* [1790-1791], Paris, GF, 1994.

« Ainsi par exemple celui qui ne sait pas écrire et qui ignore l'arithmétique dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir [...] Celui qui n'est pas instruit des premières lois qui règlent le droit de propriété ne jouit pas de ce droit de la même manière que celui qui les connaît ; dans les discussions qui s'élèvent entre eux, ils ne combattent pas à armes égales »³⁵

Il est donc indispensable que l'Etat prenne en charge une instruction de qualité de tous les citoyens. Il en va de l'équilibre de la nation : « Plus les hommes sont disposés par éducation à raisonner juste, à saisir les vérités qu'on leur présente, à rejeter les erreurs dont on veut les rendre victimes, plus aussi une nation qui verrait ainsi les lumières s'accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d'individus, doit espérer d'obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage, et une constitution vraiment libre »³⁶

L'instruction réserve alors un avenir radieux à la société, ce qu'expose Condorcet dans l'*Esquisse*. Cet avenir radieux passe malgré tout par des étapes plus modestes : « L'égalité d'instruction que l'on peut espérer d'atteindre, mais qui doit suffire, est celle qui exclut toute dépendance, ou forcée, ou volontaire »³⁷ Condorcet envisage donc que l'instruction pourra ne pas être très longuement menée chez tous au début, mais il pose qu'il faut un minimum de connaissances qui devront suffire pour délivrer de la superstition, de la faiblesse et de la dépendance, ce qui reprend les idées du premier *Mémoire*. Il faudra ainsi « instruire la masse entière d'un peuple de tout ce que chaque homme a besoin de savoir » - c'est-à-dire des savoirs pratiques et théoriques, techniques et juridiques : économie domestique, administration de ses affaires, connaissance de ses droits, et de ses devoirs, être capable de juger « d'après ses propres lumières » et « n'être étranger à aucun des sentiments élevés ou délicats qui honorent la nature humaine » ; ne plus être dépendant des autres, ni la dupe des erreurs populaires, des superstitions, user des seules forces de sa raison et échapper au charlatanisme-³⁸. Les lumières de la raison sont donc un garantie de liberté et d'autonomie, qui amènent Condorcet à envisager dans l'*Esquisse*, un prolongement de ces effets positifs de la raison dans l'humanité tout entière.

Cette confiance dans les savoirs et leur valorisation comporte pourtant des failles qui en ébranlent les fondements.

4. Failles dans les valeurs des savoirs et recours

Au nom du savoir, le pouvoir peut s'installer et creuser des inégalités ou glisser vers des usages malveillants. Bacon en est conscient lorsqu'il fait dire au « Père » de la maison de Salomon :

« Nous avons certains hymnes et offices religieux par lesquels quotidiennement nous louons Dieu et lui rendons grâce pour ses œuvres admirables et nous avons aussi des textes de prières destinées à implorer son secours et sa bénédiction, afin qu'il répande la lumière sur nos travaux et fasse que nous les employions toujours à des fins bonnes et saintes »³⁹

Mais de plus, au nom du bien lui-même, le risque est de vouloir en quelque sorte trop bien faire, prévoir de façon trop systématique tous les cas possibles. Pour reprendre le paradoxe d'une formule de Todorov on est devant « la tentation du bien »⁴⁰, formule qui s'appliquerait assez pertinemment à certains aspects de la pensée de Comenius.

³⁵ CONDORCET, *Premier mémoire*, p.62

³⁶ CONDORCET, *Premier mémoire*, p.64

³⁷ CONDORCET, *Esquisse*, p. 274

³⁸ CONDORCET, *Esquisse*, p. 274-275

³⁹ Francis BACON, *La Nouvelle Atlantide*, p.85

⁴⁰ Cette expression reprend le titre de l'un de ses récents ouvrages et donne en effet à penser. Voir : Tzvetan TODOROV, *Mémoire du mal, tentation du bien : enquête sur le siècle*, Paris, LGF-Le livre de Poche, 2002.

Quant à l'idéal d'universalité, il peut en fait conduire à des ignorances coupables. C'est la posture de celui qui apporte le savoir sans avoir l'idée qu'il pourrait en retour en recevoir de la part de ceux qu'il éduque

Les affirmations trop péremptoires sur la valeur des savoirs, qui révèlent en fait quelques faiblesses et contradictions, cette trop grande confiance en leur pouvoir, peuvent générer en retour plusieurs attitudes, qui vont de leur condamnation (apparente) jointe à une valorisation de l'ignorance, en passant par des projets de réorganisation des savoirs et des apprentissages, jusqu'à un bouleversement de leur hiérarchie officielle au profit de l'affirmation de savoirs multiples et de leur mise en réseau.

4.1. Valorisation de l'ignorance et érudition masquée

Dans l'*Étude quatorzième des Études sur la nature*, Bernardin de Saint-Pierre fait un curieux bilan du profit que les écoliers devraient tirer de l'école qu'il imagine et propose : « Ils auront bien profité de cette école de la patrie, s'ils en sortent sans savoir lire, écrire et chiffrer, mais pénétrés seulement de cette

vérité que lire, écrire et chiffrer, et toutes les sciences du monde ne sont rien ; mais que d'être sincère, bon, officieux, aimant Dieu et les hommes, est la seule science digne du cœur humain »⁴¹ Pourtant, les textes théoriques sur l'éducation (cette même *Étude quatorzième*, ainsi qu'un autre texte, *Vœux pour une éducation nationale*) réhabilitent les savoirs ici ou là, et le roman (*Paul et Virginie*) met en scène un Paul qui dans son île, a un savoir très précis des plantes et du type de terrain où elles se développent le mieux, de l'éclairement et de l'humidité qui leur sont favorables : il se plaît à les cultiver en en respectant les besoins.

Quant à Rousseau, il fait dire à Julie, dans *La Nouvelle Héloïse*, répondant à Saint-Preux qui se demandait s'il ne faudrait pas donner davantage de connaissances aux enfants, pour les préparer à un jugement éclairé : « Quoi ! forcer un enfant d'étudier des langues qu'il ne parlera jamais, même avant qu'il ait bien appris la sienne ; lui faire incessamment répéter et construire des vers qu'il n'entend point [...] ; embrouiller son esprit de cercles et de sphères dont il n'a pas la moindre idée, l'accabler de mille noms de villes et de rivières qu'il confond sans cesse et qu'il apprend tous les jours ; est-ce cultiver sa mémoire au profit de son jugement ? »⁴²

Tant chez Bernardin que chez Jean-Jacques, il s'agit de critiquer un savoir pesant et inutile au profit de savoirs authentiques, compatibles avec l'amour et l'amitié pour le premier, avec la vertu et l'autorité pour le second, qui aspire à ce que les savants puissent « penser de grandes choses », et les princes « en faire de belles » pour que les peuples cessent d'être « vils, corrompus et malheureux »⁴³.

Rousseau se fait passer pour ignorant en botanique, alors qu'il sait identifier des plantes, a une bibliothèque très fournie en ouvrages spécialisés, est familier des textes de Linné, est capable de mettre en oeuvre toute une pédagogie destinée à la petite Marion Delessert dans les *Lettres sur la Botanique*⁴⁴. Il se montre méprisant à l'égard des sciences en général, tout en laissant se glisser des remarques qui trahissent toutes les connaissances qu'il peut avoir et le plaisir qu'il en retire. C'est le cas notamment dans un passage du *Discours sur les sciences et les arts*, où il cite sans les nommer, les plus grands philosophes et hommes de

⁴¹ Bernardin de SAINT-PIERRE, *Études de la nature*. Étude quatorzième, in *Oeuvres* [mises en ordre par Louis- Aimé-Martin], Paris, Ledentu, 1840, Tome 1, p. 471

⁴² Jean-Jacques ROUSSEAU, *La Nouvelle Héloïse*[1762], in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard (Pléiade), Vol. II, 1961, p. 579-580

⁴³ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Discours sur les sciences et les arts*[1750], in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard (Pléiade), Vol. III, 1964, p. 56-57.

⁴⁴ Voir ROUSSEAU, *Lettres sur la Botanique*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard (Pléiade), Vol.IV, 1969. Sur Rousseau et la botanique, voir en particulier Jean-Marc DROUIN, « Les herborisations d'un philosophe. Rousseau et la botanique savante » dans Bernadette Bensaude-Vincent et Bruno Bernardi (Dir.) *Rousseau et les sciences*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp.77-92 ; et « Linné et la dénomination des vivants : portrait du naturaliste en législateur », dans Thierry Hoquet (Dir.), *Les fondements de la botanique*, Paris, Vuibert, 2005, pp. 37-55

science, prévenant la connivence du lecteur averti, pour reconnaître Newton, Kepler, Leibniz etc.⁴⁵.

Chez Rousseau, la valorisation de l'ignorance, puis la résurgence de tout un plaisir dans la connaissance, finit par donner au savoir le goût d'un fruit défendu. Le savoir comme fruit défendu, ou du moins fruit attendu, dont on retarde le plaisir, est ce qui semble être un fil directeur possible pour comprendre Rousseau. La façon dont Julie raconte comment elle a donné le goût de la lecture à son fils aîné est éloquente : « je lui lisais quelques contes [...] mais quand je le voyais le plus avidement attentif, je me souvenais quelquefois d'un ordre à donner, et je le quittais à l'endroit le plus intéressant en laissant négligemment le livre... »⁴⁶, et l'enfant ne trouvant personne pour lire la suite se voyait obligé de se mettre à l'ouvrage⁴⁷. Rendre le savoir désirable en le dérochant est une démarche possible, qui ne va pas sans rappeler cette caricature, critiquant gentiment certains excès de l'usage supposé attractif des bandes dessinées à l'école, où l'on voyait un enfant faire semblant de lire une *BD* alors qu'il était plongé dans *La Princesse de Clèves* ...

4.2. Un désir de réorganisation des savoirs et de leurs apprentissages

Le manque d'appétence à l'égard des savoirs est souvent attribué à une mauvaise organisation des apprentissages et à un mauvais choix des contenus de savoir. L'objectif est alors de rendre la situation éducative plus performante. Jeremy Bentham veut, dans cette perspective, construire un véritable système des savoirs en vue de l'adapter à l'éducation. Son ouvrage publié en 1817, *Chrestomathia*, utilise un mot construit sur le grec, comme il l'explique : « Chrestomatique : Un mot constitué de deux mots grecs qui signifient *menant à un enseignement utile* »⁴⁸. Certes ce projet éducatif est resté « une expérience de pensée » et la construction d'une école expérimentale à Westminster ne s'est jamais faite. Bentham, dans la perspective utilitariste qui était la sienne, souhaitait réorganiser l'éducation pour une main d'œuvre assez directement utilisable, préparer des jeunes gens au monde dans lequel ils auront à travailler et à réaliser leur vie, de la façon la plus heureuse. Que l'éducation ne soit pas trop onéreuse était aussi un souci de Bentham. C'est en ce sens qu'il s'inspire de Lancaster et de son enseignement mutuel, qui permet à un seul enseignant d'opérer auprès de plusieurs centaines d'élèves, grâce à l'intermédiaire des tuteurs, c'est-à-dire des élèves plus âgés, ou plus qualifiés, qui s'occupent des plus jeunes.

Bentham s'efforce de faire en sorte que les disciplines du début du cursus aient un caractère plaisant, mais, ensuite l'étudiant plus avancé peut s'arranger du caractère rébarbatif de la discipline. Le savoir est organisé de telle façon que, à quelque niveau que l'on sorte du cursus de l'Ecole chrestomathique, on ait eu un sentiment d'unité de ce qu'on a appris et qu'on ne souffre pas trop du préjudice que l'on subit toutefois nécessairement en quittant trop tôt l'école. Ainsi l'ordre des études va de ce qui est le plus utile à tous, à ce qui est utile à quelques-uns. C'est la raison pour laquelle les mathématiques démonstratives sont étudiées en dernier, et les premiers niveaux sont constitués de savoirs à apprendre par cœur sans démonstration, ce qui repose sur l'idée que retenir des contenus de connaissances simples est plus facile que raisonner.

Cette réorganisation des savoirs scolaires est fondée sur une réorganisation de l'Encyclopédie de D'Alembert, dont il reproduit le « système figuré », c'est-à-dire la table « telle qu'elle est insérée dans ses *Mélanges*, Tome I, p. 239 à 250, Amsterdam 1767) »⁴⁹.

⁴⁵ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Discours sur les sciences et les arts*, p.19

⁴⁶ Jean-Jacques ROUSSEAU, *La Nouvelle Héloïse*, p.584

⁴⁷ Pour une analyse plus complète sur Bernardin de Saint-Pierre et Rousseau, voir Anne-Marie Drouin-Hans, « Rapport au savoir et utopie en éducation chez Rousseau et Bernardin de Saint-Pierre », *Dix-huitième siècle*, n° 33, 2001, pp.548-558.

⁴⁸ Jeremy BENTHAM, *Chrestomathia* [1817], Trad. Notes et intr. De Jean-Pierre Cléro, Paris, Unébévue-éditeur, 2004, p. 23

⁴⁹ Jeremy BENTHAM [1817]/2004, Table III

Le système de D'Alembert reprend la tripartition issue de Bacon, de sciences reposant sur la mémoire (histoire), la raison (philosophie) et l'imagination (poésie). Les divisions proposées par Bentham sont d'un tout autre type. Il propose une « table de l'art et de la science » qu'il qualifie d'« eudémonique », précisant : « d'un mot grec qui signifie l'œuvre d'un bon génie, et par suite de la *félicité* ». Toutes les branches de l'art considérées doivent « conduire au bien-être ». Si l'*eudémonique* est considérée sous les traits d'une science, on peut aussi l'appeler « ontologie ». A partir de ces principes, Bentham divise « l'eudémonique ou l'ontologie » en « coenoscopique », c'est-à-dire « qui traite des propriétés ou des adjonctions communes à tous les êtres » et en « idioscopique », c'est-à-dire « qui traite des propriétés ou des adjonctions particulières à différentes classes d'êtres ». L'invention de néologismes est présente à chaque niveau des subdivisions suivantes : l'« idioscopique » se subdivise en « somatoscopique » qui concerne les corps, et en « pneumatoscopique » qui concerne l'esprit. Dans la *somatoscopique* se situent les mathématiques et les diverses sciences de la nature, alors que dans la *pneumatoscopique*, se rassemblent des disciplines comme la logique, l'éthique, l'esthétique, la didactique, la politique, le droit..., chacun de ces domaines étant nommé par d'autres néologismes (par exemple la *pososcopique* désigne les mathématiques, l'*uranoscopique*, l'astronomie, la *thélématoscopique*, l'éthique etc.). Une telle table des savoirs est comme une carte des plaisirs de la connaissance.

Bentham considère qu'un esprit vide engendre l'ennui, et donc la douleur : « Il n'est pas d'autre moyen de chercher à s'en délivrer qu'en essayant de remplir la vacuité avec des plaisirs ».⁵⁰ C'est pourquoi le système Chrestomatique évite l'inutilité. L'état de malaise ressenti par celui dont l'esprit est inoccupé, doit être apaisé par une grande activité. Avec une nuance toutefois : « Il est vrai, avoue Bentham, que pour un esprit engagé dans la turbulence des affaires, un état de repos au milieu de l'activité est un état de plaisir ».⁵¹ Mais ce temps doit être bref, sinon la « souffrance de l'ennui » va reprendre de plus belle. Ainsi le travail sera organisé de telle sorte qu'il soit agréable, tant pour les filles que pour les garçons, car les filles peuvent réussir aussi bien⁵².

Que le nouvel ordre des savoirs soit associé à la félicité et au bien-être est sans doute ce qui mérite le plus d'être retenu de ce système compliqué et qui est resté lettre morte. L'intention de mêler l'utilité et le plaisir, l'efficacité et la félicité, est une des façons de redonner aux savoirs, valeur et désirabilité.

4.3. L'affirmation de savoirs multiples et leur mise en réseau

Mais le savoir n'est-il pas toujours déjà là ? *Il n'est personne qui ne sache rien*. Et ce savoir mérite d'être partagé comme on partage un repas. Partager le savoir semble même faire partie du concept de savoir. Or ce partage peut s'entendre de plusieurs façons⁵³. Ou bien il s'agit d'un savoir que les nantis (les riches en connaissances) distribuent en diffusant leurs trésors cognitifs, ou bien il s'agit d'un partage réciproque, où chacun peut apporter quelque chose. Cette deuxième position est le point de départ des *Réseaux d'échanges réciproques de savoirs* (RERS) et les *Arbres de connaissance*⁵⁴. Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs sont une initiative née en 1970⁵⁵, et mise en place par une institutrice, Claire Héber-Suffrin. Expérimentées au sein de l'éducation

⁵⁰ Jeremy BENTHAM [1817]/2004, p.28

⁵¹ Jeremy BENTHAM [1817]/2004, p.24

⁵² Jeremy BENTHAM [1817]/2004, p.133

⁵³ Cette notion de « partage du savoir » a fait l'objet, il y a une trentaine d'années, d'une réflexion sur la vulgarisation scientifique, ses objectifs et sa pertinence. Voir Philippe Roquelo, *Le partage du savoir*, Paris, Seuil, 1974.

⁵⁴ Voir Claire et Marc Héber-Suffrin, *Échanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 1991 ; Michel Authier & Pierre Lévy, *Les arbres de connaissances*, Préface de Michel Serres. Paris, La Découverte, 1992.

⁵⁵ Michel Authier et Pierre Lévy, *Ibid.*, p.136. Ils citent : Claire et Marc Héber-Suffrin, *L'école éclatée*, Paris, Stock, 1981 ; *Appels aux intelligences*, Paris, Matrice, 1988 ; *Échanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 1991.

nationale, les RERS sont ensuite appliqués sur la ville d'Evry (Essonne)⁵⁶. L'hétérogénéité est conçue dans cette perspective comme une source de richesse. Tous les savoirs sont identiquement valorisés, sans hiérarchie aucune, ni entre catégories (« savoirs faire », « savoirs être », « savoirs savants ») ni au sein des catégories, et les échanges se font sur la base du plaisir qu'on y trouve ou du désir qu'on en a.

Les arbres de connaissance reposent comme les RERS sur une critique commune de l'illusion produite par l'école d'être la seule dispensatrice de savoirs. Ce qui ne revient pas à nier le caractère indispensable de l'instruction accomplie dans les écoles primaires, les collèges, les lycées et les universités. Il s'agit plutôt de mettre en place « une méthode de mise en visibilité des savoirs, et de reconnaissance des compétences beaucoup plus large et plus démocratique que celle qui a cours aujourd'hui », l'objectif étant de construire « *un mécanisme de reconnaissance et d'évaluation ouvert à toutes les compétences disponibles dans la société* »⁵⁷. Un appareillage mathématique complexe est mis en oeuvre, pour structurer l'espace des savoirs dans lequel s'inscrivent les trajets personnels de chacun. Chacun peut ainsi définir son identité par une combinaison singulière de compétences. Cette combinaison de compétences est nommée *blason*. Les *arbres de connaissance* représentent l'ensemble des *brevets* accessibles à une communauté. On n'est plus devant une classification *a priori* des savoirs, pas plus que devant le simple enregistrement statistique de leur répartition, mais c'est la vie cognitive de la communauté elle-même qui constitue la forme de l'arbre, dont la croissance est l'image de la croissance des connaissances. La communauté de connaissance *s'auto-organise*⁵⁸, et prend en compte les problèmes éthiques, juridiques et sociaux, avec la volonté d'être « un instrument dans la lutte contre l'exclusion, le chômage et la délinquance » ou de rendre possible « une nouvelle civilité »⁵⁹. Alors que les RERS refusent toute idée de hiérarchie des savoirs, les Arbres de connaissance construisent une hiérarchie, qui est le résultat de l'histoire des échanges.

Un projet récent tente de mettre en relation les diverses expériences existantes. Il s'agit du Projet SCATE (Study Circles, A Tool for Empowerment)⁶⁰ se donnant pour but de mettre en perspective des pratiques complémentaires d'autoformation émancipatrices, constituer des banques pour troquer du temps de formation, réaliser une cartographie des connaissances possédées et échangeables, établir des contrats pour des actions de formations individuelles etc.

Ces nouvelles approches des savoirs bousculent les catégories existantes mais ne suppriment pas la valeur des savoirs. C'est au contraire une valorisation redoublée par le fait que les savoirs sont désirés et distribués en fonction des satisfactions (gratuites ou utilitaires) qu'on en attend. Le droit à l'ignorance (chaque individu ne fait appel qu'à certains savoirs) se combine avec la saveur appréciée des savoirs (ne sont choisis que les savoirs désirés).

5. Double conclusion

5.1. Conclusion sur savoir et ignorance

Il apparaît que toute critique du savoir n'est pas rejet du savoir. Elle peut être proposition d'autres savoirs, ou propositions d'autres méthodes de savoir, ou encore d'autres rythmes d'apprentissage.

⁵⁶ Voir Annie Letellier (Coordinatrice des RERS de la région Haute Normandie), « Dans quelles mesures les alternatives pédagogiques peuvent-elles remettre l'ordre établi en question ? », dans Loïc Chalmel et Jean Houssaye (Dir.), *Utopies et pédagogies*, Actes du colloque International, Waldersbach, 27-29 mai 2002, Musée Oberlin, et laboratoire CIVIIC de Rouen, pp.166-174

⁵⁷ Michel Authier et Pierre Levy, *Ibid.*, p.94.

⁵⁸ Michel Authier et Pierre Levy, *Ibid.*, p.103.

⁵⁹ Michel Authier et Pierre Levy, *Ibid.*, p. 133 et 136.

⁶⁰ Je remercie Olivier Las Vergnas pour les renseignements concernant le projet SCATE

Le *droit à l'ignorance* reste légitime et repose à la fois sur l'impossibilité d'un encyclopédisme complet, et à la fois sur la liberté des goûts et des choix. Il est des choses qu'on n'a pas *envie* de savoir (telle personne ne parvient pas à se remémorer les grades de l'armée, telle autre le nom des maladies...) ou même des choses que l'on se vante de ne pas savoir (certains proclament leur nullité en mathématiques, d'autres se vantent de ne pouvoir aligner deux mots dans telle langue étrangère...). Il y a une certaine coquetterie de l'ignorance, exprimant soit un choix idéologique, soit une réaction de défense (déguiser l'incompétence en choix délibéré, ou la paresse en fatalité).

Mais il est des choses à ne pas ignorer : du point de vue instrumental, certaines ignorances ou incompétences sont un frein à la liberté et à la vie digne de ce nom, comme a pu le souligner Condorcet ; du point de vue politique et moral, il est des ignorances indignes, ou plutôt, il est indigne, lorsqu'on en prend conscience, de ne pas chercher à les combler. Faire une liste des savoirs minimaux est une tentation renouvelée qui donne des résultats toujours critiquables⁶¹. Sans doute serait-il plus sage de garder à l'esprit les finalités, en admettant que plusieurs voies sont possibles pour les atteindre.

Mais se pose alors la question d'une hiérarchie des savoirs : du point de vue de leur valeur propre, de leur importance culturelle, (et là se pose la question du relativisme : tous les savoirs se valent-ils ? Ou y a-t-il plusieurs types de hiérarchies ?) et du point de vue de leur articulation dans les apprentissages : c'est le problème que tentait de résoudre Bentham : que choisir parmi les savoirs à apprendre et dans quel ordre ? Bentham essayait de construire un programme général *a priori*, les partisans des *Réseaux* ou des *Arbres* croient davantage au développement d'une régulation naturelle.

5.2. Conclusion sur savoir et savor

Etymologiquement savoir se rattache au latin *sapere*, « avoir du goût ». On peut avoir le goût du savoir, que saint Augustin désignait par *libido sciendi*. La douceur d'un savoir qui entre dans notre esprit est aussi le plaisir de la découverte, ou encore le plaisir de la compréhension : « Avoir compris Kant, c'est saliver en lisant Kant » disait Michel D'Hermies⁶².

Les saveurs sont particulières pour chaque type de savoir. La saveur de l'énumération (l'érudit la pratique, comme un plaisir gratuit, mais lui-même peut jouer le rôle de banque de données potentielle) ; la saveur de la mise en relation (dans la résolution d'un problème, dans l'orientation de la pensée comme on s'oriente dans un paysage, avec le plaisir de retrouver des points de repère et d'improviser de nouveaux trajets) ; la saveur de la reconnaissance ou celle de l'implication (comme le raconte Serge Boimare à propos de ses élèves qui retrouvent dans la mythologie des situations de violence qui leur parlent).

Avoir du goût pour le savoir est comme avoir du goût pour la nourriture : il faut certes manger pour vivre, comme il faut du savoir pour survivre, mais manger est aussi une jouissance.

Si l'on veut filer la métaphore, se nourrir suppose un temps de préparation : il faut faire les courses, l'épluchage, puis le nettoyage des instruments. Tout cela est moins plaisant. Le savoir aussi a ses préparatifs et ses contraintes. Mais de même que le plat bien cuisiné est un délice, le savoir bien préparé fait savourer le résultat de l'effort, tout en préparant des plaisirs futurs.

⁶¹ Voir Denis Kambouchner, « Culture scolaire et haute culture, une crise philosophique ? », dans Anne-Marie-Drouin-Hans (Dir.), *La Philosophie saisie par l'éducation*, Dijon, CRDP/CNDP, Tome 1, 2005, pp. 193-199.

⁶² Il fut professeur de Première supérieure au Lycée Paul Valéry., puis au Lycée Lakanal. Auteur de *Art et sens*, Paris, Masson, 1974, *Le Passage de la Mer Rouge*, Paris, Editions de la différence 1979

« Je cherche un au-delà du plaisir immédiat, mais aussi un au-delà du sacrifice des plaisirs immédiats », dit Georges Snyders⁶³. Il faut alors admettre que cette « si rude et parfois si désespérante montée vers la joie scolaire »⁶⁴ peut prendre le chemin détourné de la révolte et du refus, à condition qu'il conduise à la construction de soi. Le savoir sera alors rencontré à un moment ou un autre comme un plaisir, tel est le pari, avec éventuellement le plaisir gentiment pervers du savoir pour savoir

Si dans le passé « éduquer » se disait « nourrir », c'est qu'il y a bien une relation étroite entre cette nécessaire construction de son corps par les aliments qui se transforment, qui deviennent le corps de l'enfant puis de l'adulte, et cette nécessaire alimentation intellectuelle, qui se transforme elle aussi en pensées personnelles.

5.3. Conclusion générale

Reconnaître que le savoir a des saveurs, c'est concilier le droit à l'ignorance (il y a des plats qu'on n'aime pas), le respect du savoir des autres, la réciprocité de l'échange dans la mesure du possible (partager des connaissances comme un repas). Mais on ne peut échapper à la dissymétrie constitutive de la relation pédagogique : même si le maître apprend de l'élève, et même s'il est le « maître ignorant »⁶⁵ qui laisse l'élève apprendre en toute autonomie, il garde sa posture de maître en tant qu'il sait qu'il est ignorant.

⁶³ Georges Snyders, *Des élèves heureux, Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Editions EAP, Issy-les-Moulineaux, 1991 (Coll. Recherches en Sciences de l'éducation), p.25. (Voir également *La joie à l'école*, Paris, PUF, 1986).

⁶⁴ Georges Snyders, *Op. Cit.*, p.13

⁶⁵ La thématique du « maître ignorant », que Jacques Rancière a développée à partir de l'« aventure intellectuelle » de Joseph Jacotot, prend le problème par le biais de l'égalité plus que par celui du plaisir. La mise en regard des deux approches (plaisir, égalité) pourrait faire l'objet d'une autre étude. Voir Jacques Rancière, *Le maître ignorant, (Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)*, Paris Fayard, 1987. Voir également *Le Télémaque*, « Le maître ignorant », ° 27, 2005