

Savoir : entre sens commun et sens critique¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2018

Qu'est-ce que *savoir* ? Cette question sous-tend les débats sur les finalités de l'éducation, mais elle traverse d'abord l'ordinaire du travail scolaire, lorsqu'élèves et enseignants² remettent ou non en cause l'ordre du monde et ses interprétations. Voyons-le en observant tour à tour : (1) Comment toute socialisation implique d'apprendre à penser à partir des présupposés (et donc du sens commun) d'une collectivité. (2) En quoi l'école peut prendre les opinions à rebours en vue de former aussi le sens critique (source de subjectivation). (3) Si et comment il est possible de concilier ces deux aspects (intégration et libre-arbitre) dans des discussions ne décrétant ni que la vérité nous est donnée, ni qu'il serait vain de la chercher.

Penser avec : le sens commun

Nos premiers apprentissages ont eu lieu au *fil* de notre activité, au *cours* de nos interactions, dans le *flux* des pratiques sociales auxquelles nous participons. Comme ces mots l'indiquent, nos connaissances initiales sont en somme orientées dans le *sens* que notre environnement culturel choisit de valoriser. C'est ainsi que les petits Français utilisent très tôt des concepts liés à l'alimentation (« *boire, manger, c'est bon...* »), les jeunes Suédois des verbes d'action (« *marcher, sauter, se balancer...* »), et les enfants Japonais un lexique tourné vers la nature et ses transformations (« *soleil, nuage, pluie, feuille...* ») (De Boysson-Bardies, 1996). Le langage humain donne ses significations au monde dans lequel nous vivons, mais il procède avec des pratiques sociales qui font que ce qui « tombe sous le sens » dans un contexte donné (« *Cette tête nue est scandaleuse !* ») s'inverse dans un autre (« *Ce voile est une provocation !* »). Perceptions et jugements sont d'autant plus puissants qu'ils sont « pris pour acquis » par ceux qui les produisent et les reproduisent quotidiennement.

Approchons-nous de l'enfant ainsi socialisé. Sa vision du monde peut bien sûr évoluer, mais toujours dans le sens communément valorisé : croire au Père Noël, par exemple, ne dure qu'un temps, mais seulement dans les sociétés qui pensent que cette tradition doit se perpétuer. Pourquoi douter d'une idée si elle fait l'unanimité ? Grandir en jouant aux plots, à la poupée ou à la *playstation* s'opère de même dans milieu où le joueur entend plus ou moins souvent « *Passe-moi un rectangle ! Non, ça c'est un carré !* » ou « *Rends sa poupée à ta sœur, tu vas l'abîmer !* », ou encore « *Pose ta console, elle t'abrutit !* ». Des savants estimeront peut-être que le carré est aussi un rectangle, que les filles prennent soin des poupées parce que leurs parents les y prédisposent, ou que certains jeux vidéo développent

¹ Article publié dans *Résonances* (revue de l'école valaisanne), 1, 18-19.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes.

autant l'intelligence que la lecture. Mais alors : ces savoirs contre-intuitifs – ceux que Vygotski (1934) appelait les concepts « scientifiques » par opposition aux concepts « quotidiens » de l'expérience ordinaire – comment y accède-t-on sans docteur en géométrie, en études genre ou en sciences cognitives à la maison ? Par l'école éventuellement.

Penser *contre* : le sens critique

Pour Bachelard (1940), les savoirs savants ne comblent pas l'ignorance : ils luttent activement contre les croyances. « Deux hommes, s'ils veulent s'entendre vraiment, ont dû d'abord se contredire. La vérité est fille de la discussion, non pas fille de la sympathie. » C'est en vivant des conflits cognitifs que nous apprenons à lutter contre nos présuppositions. En pensant peu à peu *contre* lui-même, l'élcolier s'impose des objections, qui peuvent entraîner des questions, qui appellent des expérimentations. En sciences : « *Si des fossiles parsèment les Alpes, c'est que les mers sont montées très haut ! – Et si les montagnes avaient émergé des eaux ?* » En mathématiques : « *Entre 1 et 2, il n'y a rien. – À moins d'essayer 1,1 ?* » Et même en langues, où l'on peut contester les conventions : « *L'orthographe se respecte ! – Et si nous la simplifions plutôt ?* » La raison polémique ou l'*« indépendance de jugement »* invoquée par le plan d'études romand sont peut-être des valeurs : ce sont surtout des nécessités didactiques, parce que les convictions forgées hors de l'école sont plurielles et qu'il faut les « *secondariser* » (donc les confronter) si l'on souhaite que les élèves construisent ensemble un monde partagé.

Dans *La Vie de Galilée* de Bertolt Brecht (1955), nous savons que le savant obstiné risque la mort en mettant en doute le géocentrisme. Le pape veut le faire taire, voire disparaître. « Et pourtant elle tourne... » ne peut s'empêcher de penser le héraut d'une « douce violence de la raison » à laquelle « à la longue, on ne peut pas résister ». En attendant, les refus lui viennent d'en haut et d'en bas à la fois. Le clergé ne veut pas entendre ce que l'assistant de Galilée, Andrea, ne peut de son côté pas comprendre : son bon sens le déroute. « *Je le vois que le soleil, le soir, s'arrête ailleurs que le matin. Avec ça, il ne peut pas être immobile ! Jamais de la vie.* » Ce n'est pas que l'élève obtus manque d'attention. Au contraire : en se crispant sur ses perceptions, il s'avère incapable d'en douter, de s'en détacher, de s'observer lui-même en train d'observer. « *Tu vois ! Qu'est-ce que tu vois ? Tu ne vois rien du tout,* » se désespère son tuteur. « *Tu écarquilles les yeux, c'est tout.* » Galilée rêverait de former un esprit affranchi, doutant de ce qu'il voit et de sa manière de regarder. Il aimera qu'Andrea revienne sur sa socialisation, qu'il se méfie de ses allants-de-soi, qu'il s'en ressaisisse dans le registre second de la subjectivation. Mais comment raisonner avec lui s'il ne (s'en) tient qu'à ce qu'il croit avoir saisi ?

Un monde à discuter

Résumons la difficulté : le sens commun est ce qui nous unit, au risque de nous aveugler ; le sens critique, ce qui nous éclaire, quitte à nous isoler. L'école et les enseignants seraient ainsi forcés de tâtonner entre continuité et rupture, intégration et émancipation, confirmation de certains dogmes et apologie de l'incrédulité. C'est d'ailleurs ce qu'on leur reproche par intermittences : de tout normaliser d'un côté ; ou alors de tout relativiser... À l'ère où intégrisme et post-vérité semblent mutuellement s'alimenter, comment l'instruction publique pourra-t-elle tisser du lien entre humains et soutenir en même temps l'autonomie de chacun ? Devra-t-elle penser *avec* la culture héritée les jours pairs, *contre* elle les jours impairs, ou

tenter de forger un alliage plus subtil (et plus solide) entre le familier et l'étrange, le local et l'universel ?

Il fut un temps où le vrai et le juste pouvaient se décréter : les clercs détenaient la vérité. Mais plus ces autorités s'érodent, plus les solidarités se négocient, plus nous pouvons craindre que le chacun pour soi (dérégulé) ou l'entre-soi (confiné) soient les dernières utopies à prospérer. Un savoir partagé deviendrait ainsi impossible à imaginer, ou alors seulement en le déclinant (ce qui revient au même) en autant de versions qu'il y a de communautés (Habermas, 1991). À l'épicentre de ces tensions, l'enseignement aura-t-il la force et le soutien suffisants pour nous apprendre au contraire à *vouloir un monde commun* : un monde ni donné, ni nié d'avance, mais dont nous saurons collectivement discuter ?

Références :

- Bachelard, G. (1940/1994). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
Brecht, B. (1955/1990). *La Vie de Galilée*. Paris : L'Arche.
De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.