

Entre café du commerce et laboratoire : pour une base épistémologique commune

Jean-Michel Berthelot, professeur de philosophie des sciences sociales et de philosophie, université Paris IV

DESCO Actes du séminaire national - L'enseignement des sciences économiques et sociales 19 et 20 mars 2004

La question que je vais aborder aujourd'hui est à la fois modeste et redoutable. Il s'agit de s'interroger sur l'aide que l'épistémologie d'une discipline peut apporter à son enseignement. En préalable à mes propos, une précision relative à la définition de l'épistémologie : l'approche française qui entend généralement par épistémologie, la théorie d'une science ; l'approche anglo-saxonne qui a élargi son sens en la définissant comme la théorie de la connaissance scientifique ou non scientifique. Cette dernière conception intègre la question de l'accès à la connaissance et s'est renforcée avec le développement des sciences cognitives.

Une question centrale permet d'établir le lien entre ces deux conceptions de l'épistémologie, celle de savoir à quelles conditions une croyance ou une connaissance peut être tenue pour vraie. Le thème de la justification est au cœur de notre interrogation et rend nécessaire une seconde distinction, celle de l'épistémologie analytique et de l'épistémologie descriptive.

L'épistémologie analytique interroge les conditions qui permettent d'affirmer qu'une croyance est justifiée. Très présente en philosophie de la connaissance, elle pose des problèmes que je ne souhaite pas aborder aujourd'hui.

L'épistémologie descriptive s'attache quant à elle à relever les formes de justification d'une croyance.

Cette distinction en rejoint une autre : celle de l'épistémologie générale et régionale. L'épistémologie générale intègre le questionnement sur la justification, le raisonnement, la déduction, l'induction, l'explication, la preuve, les critères de démarcation entre science et non-science. Les sciences sont considérées comme des horizons d'application. De son côté, l'épistémologie régionale interroge la manière dont ces questions se retrouvent dans les disciplines.

Il s'agit donc finalement de s'interroger sur l'éclairage que peut apporter l'épistémologie régionale à l'enseignement d'une discipline. Même si, en ce domaine, les chercheurs sont peu nombreux, les questions épistémologiques se posent en permanence dans les disciplines universitaires et de recherche. Le travail de justification est au cœur de ces champs.

Cette question de l'existence d'une épistémologie vive et pratique nous pose aujourd'hui un problème. En effet, l'épistémologie des sciences sociales se décline au pluriel suivant le champ disciplinaire traité. Il existe une spécification disciplinaire des modalités de justification et des conditions de recevabilité. Cela pose problème pour déterminer l'aide que l'épistémologie des sciences sociales peut vous apporter dans votre enseignement. Vous enseignez le plus souvent au moins deux disciplines, or leurs épistémologies ne sont pas forcément compatibles. De plus, l'enseignement d'une discipline au lycée n'est pas forcément de même nature que celui d'une discipline universitaire ou de recherche. Non seulement les objectifs ne sont pas les mêmes, mais ceux visés par

l'enseignement secondaire sont beaucoup plus nombreux et divers. Face à cette pluralité d'objectifs, la question de l'intérêt et de l'importance de l'épistémologie se pose et je souhaite vous proposer deux thèses pour y répondre.

En premier lieu, une lecture épistémologique pertinente et efficace de l'activité pédagogique est possible du fait des problèmes et des paradoxes qui lui sont associés. J'entends par activité pédagogique la transmission de savoirs et de connaissances. Des paradoxes et des problèmes surgissent lorsque l'on interroge cet objectif d'un point de vue épistémologique. Le premier paradoxe est celui des savoirs rationnels. En effet, notre système éducatif entend enseigner un ensemble de savoirs rationnellement fondés, mais le problème est que nous ne sommes pas capables de justifier ces savoirs. La justification de nos enseignements auprès des élèves présuppose des conditions qui ne sont pas remplies, nous n'avons pas éprouvé le savoir rationnel que nous enseignons et l'argument d'autorité ou d'utilité est l'ultime justification que nous pouvons tenir devant les élèves.

Le deuxième paradoxe est celui de la familiarité. Il faut ici envisager le rapport entre la connaissance ordinaire et la connaissance scientifique. Nous avons tous appris et vérifié que l'opinion a tort mais simultanément, une autre voie issue de la phénoménologie nous apprend que nous mettons en œuvre notre connaissance ordinaire pour nous mouvoir dans le monde et pour comprendre autrui. C'est au travers de cette connaissance ordinaire que nous donnons sens à des connaissances scientifiques. Alfred Schutz s'est intéressé à cette question. Ce que nous enseignons porte sur des éléments dont nos élèves ont l'expérience : la monnaie, le marché ou les inégalités sont des domaines qu'ils connaissent. Ce statut de la connaissance ordinaire est redoublé dans notre cas puisque nous sommes obligés de nous y référer constamment et notre volonté d'expliquer nous fait abolir la frontière entre connaissance ordinaire et savante. Le paradoxe de la familiarité a pour effet de supprimer l'exigence de justification. Dans le domaine des sciences sociales, les élèves peuvent être tentés de croire que toutes les opinions se valent. Cette tendance se renforce par l'action de divers phénomènes : l'individualisation de la société ; la multiplication des terminologies qui prétendent occuper le sommet de la référence intellectuelle ; la crise de confiance dans les savoirs rationnels.

En second lieu, une utilisation consciente et raisonnée de considérations épistémologiques peut aider à réduire ces paradoxes et ces problèmes. Pour avancer dans la question, je me référerais à deux auteurs. Karl Popper déclare que ce qui échappe à la sociologie de la connaissance est la sociologie de la connaissance elle-même. La justification est sociale. Jürgen Habermas a, pour sa part, cherché à thématiser la discussion rationnelle. Dans un premier temps, il s'agit d'interroger la preuve, puis de questionner la terminologie et enfin de se demander s'il est possible de regrouper des modèles dans une structure logique commune.

Il me semble que dans l'activité pédagogique, des ressources qui relèvent de considérations épistémologiques peuvent être mises à profit. Peut être un modèle qualitatif même un peu schématique peut-il être ébauché. Dans certaines disciplines scolaires, l'élève éprouve le sentiment d'être autorisé à faire valoir une opinion personnelle ainsi en sciences économiques et sociales, histoire, philosophie ou français. Les opinions des élèves oscillent entre des convictions relevant soit de l'expérience ordinaire soit d'une appropriation de concepts de la discipline dans le but de coincer le professeur. Dans ces disciplines nous sommes donc confrontés à des difficultés auxquelles échappent par exemple les enseignants de mathématiques. Nous devons faire comprendre qu'une opinion ne vaut que si elle est justifiée. Cette thématique de la justification est fondamentale et il est nécessaire que l'école apprenne aux élèves que le cadre de l'expérience personnelle est insuffisant. Les mécanismes que

nous enseignons peuvent être critiqués mais ils sont davantage fondés en raison des expériences individuelles. Il est souhaitable de montrer que la justification peut être un mode d'apprentissage, y compris ludique. La discussion autour des opinions devient alors un exercice de justification. Cette mise en exergue de la justification n'est pas une simple question épistémologique, elle est également d'ordre éthique puisque c'est la condition même pour mener un débat honnête, critique et rationnel ce qui nous situe au cœur de l'apprentissage de la citoyenneté.

Face à la crise de confiance que traverse notre société, il vaut la peine de revenir et d'insister sur ces questions.