

# **Savoir, savoirs et connaissance, société du savoir et société de la connaissance.**

---

Christian Philippe, IPR Vie Scolaire, Bordeaux.

Regroupement des documentalistes au CDDP de Périgueux, 27/04/2004

## **Un préambule de questions**

- Lisbonne 2000 et Copenhague 2003. **La circulaire de rentrée, page 1**

## **Quels enjeux pour la société européenne :**

- Formation tout au long de la vie
- Validation des acquis de l'expérience
  - (diff de la VAP et place des savoirs sociaux et associatifs )
  - compétences scolaires et compétences sociales
- Place de la formation initiale et du diplôme
- Travailleur et citoyen
  - entrée du BIT et de l'OCDE
  - entrée de l'UE.

## **Quels enjeux pour l'école ?**

- Transmission des savoirs de base et obligation scolaire.
  - Collège unique
  - Socle commun de connaissances
- Part du savoir à transmettre (mémoire des sociétés)
  - du savoir- faire d'adaptation à léguer
  - des savoirs être « cognitifs » à individualiser
  - problématique des Normes d'accès au savoir et de l'individualisation :  
  
notion de projet professionnel et social
  - problématiques des nouveaux outils de communication et d'information :  
vitesse, globalisation, falsification...
- accès à l'information, à la documentation à l'esprit critique  
  
notre responsabilité professionnelle

## **1. Qu'est-ce que le savoir ?**

### **Qu'est une société du savoir ?**

### **Est-elle différente d'une société de la connaissance ?**

### **Une nécessaire approche anthropologique et culturelle.**

Contrairement à l'apparente commande de l'énoncé, je ne me hasarderai pas à tenter de définir ces diverses notions.

Je laisserai cet art difficile aux experts confrontés à leurs objectifs scientifiques de délimiter les choses pour mieux les saisir.

Non je me contenterai de suspecter derrière les **usages sociaux** des mots, ce que leurs différences recouvrent et proclament.

La traduction du concept lui-même de **savoir** ,  
en anglais uniforme ( **knowledge** )

et polysémique en français, ( **savoir et connaissance** )

Cette approche à la française affirme des conceptions différentes des processus sociaux qui ont à voir avec le **traitement social du savoir**.

- Commençons par reconnaître que la production du ou des savoirs est désormais reconnue comme le processus central des sociétés modernes depuis le siècle **des lumières et l'apologie de la rationalité comme source infinie de progrès** .
- En compensation, et à l'opposé, les caractéristiques de la dite « post- modernité » opèrent une mise en cause radicale du **progrès infini** et du savoir comme **vecteur unique du progrès social**.
- Les analyses de Beck-1986 sur **la société du risque** constituent le point culminant de cette mise en cause .Par ailleurs ces critiques mettent en évidence de nouvelles analyses :
  - **1.** La **transmission** du savoir est indépendante de sa **production** . Et les TICE, malgré leur apparente neutralité de véhicule, affaiblissent ainsi selon Castells - *Société en Réseaux* , 1998-le conditionnement idéologique du message au profit des **usages sociaux-multiformes** des contenus diffusés. C'est la caractéristique selon Castells, de la **société d'information**. Le savoir serait avant toute chose le produit de sa valeur d'usage, proclamée historiquement et géographiquement conditionnée . Sa portée universaliste devrait être minimisée. Triompherait la raison instrumentale. On serait entré dans une société de **flux mobile éphémère** et non plus de **stoks - stable patrimoniale**
  - **2.** Les **sources de production** du savoir se diversifient bien au delà de la sphère scientifique et s'organisent sur des tensions et des rétro-actions sociales et culturelles—Khun 1977 (**tension essentielle entre conservatisme et innovation**) .Bourdieu 2001 (**théorie du champ**). La production du savoir savant se fait au cœur même des enjeux de société et n'est aucunement vierge de ces enjeux.
  - **3.** Le savoir, dans sa dimension explicative des actions humaines, et dans les recours qu'il propose à l'action sociale, se construit dans une interaction permanente, qui associe **l'acteur social profane** et les savoirs **savants** . La diffusion est ainsi un processus même de production. La part de l'affectif, de l'irrationnel , des enjeux de pouvoir, pèsent sur cette rétro- production qui est qualifiée par Giddens- de « **double herméneutique** ». La science produite est un construit social. Sa neutralité axiologique revendiquée pourtant est éphémère, partielle et illusoire. La vulgarisation des savoirs sociologiques est exemplaire de cette réflexivité qui accompagne la production de tout savoir ;- **Agnés Van zanten**

Ces 3 éléments élucident les liens incontournables qui existent et préexistent entre le **laboratoire et la société** , entre le savant et le profane-le savant et le politique-

Weber-, entre le corpus de connaissances scientifiques et leur nécessaire développement dans le champ de l'économie de la technologie et de la société.

Au regard de ces enjeux existe-t-il donc une frontière lisible entre l'accent porté sur le savoir et l'accent mis sur la connaissance ? Existente-t-il des différences de polarité ou de priorité entre ces 2 dimensions de l'acte global de production et d'accès à la connaissance.

- **Les frontières de perspectives**

Lisbonne en 2000 affiche comme objectif pour L'Union Européenne « de promouvoir une **société de la connaissance** ». En parallèle, le **Bureau International du Travail** et l'**OCDE** tentent de promouvoir une **société du savoir**. Notre ancien ministre lui-même tentait un distinguo entre les savoirs et le savoir, puis nous poussait à l'exégèse critique, de la loi de 1989 qui aurait mis l'élève, abusivement, au centre du système au point de faire obstacle à tout processus de transmission **du** savoir, en privilégiant l'individualisation entendue comme priorité donnée au principe de **plaisir et d'expressivité**. On pourrait opposer le **cœur et le centre** avec **Claparède** - « Meirieu disait pour trancher que l'apprentissage centré sur l'élève n'avait aucunement aboli la *dénivellation pédagogique* et les *responsabilités magistrales*. Acceptons pour principe de raisonnement qu'il y a bien des différences ; mais lesquelles ? :

## 1. L'accent mis exclusivement ou non sur la production et sur le continuum de la transmission.

- Le savoir aurait donc à voir avec une sorte de **somme**, quasi thomiste, cohérente, patrimoine scientifique incontesté à préserver. Il aurait comme médiateur privilégié le savant ou le maître, formé à cet effet, dont la mission principale, portée par l'art oratoire, serait la transmission. La société aurait comme un **stock** de savoirs unifiés à transmettre et qui obéirait comme à un **continuum** à préserver. Derrière l'unité du savoir se projetterait donc une forme de transmission unique, magistrale, et l'on peut ainsi prétendre que c'est l'enseignement qui seul permet d'aboutir à la transmission. Au travers de l'art du **teaching**. **La notion centrale est alors celle de contenus, de programmes; de savoirs plus que de savoir faire et de savoir être.**

## 2. L'accent mis ou non sur les processus cognitifs

- On oppose à cette transmission frontale, le **learning**; c'est à dire, somme toute, le processus qui oblige à **valider que la transmission a été bien assimilée**. Et qui met l'accent sur les processus cognitifs d'appropriation individuelle. La notion centrale est alors celle de **compétence** et cette compétence s'affirme dans l'**action** de compréhension effectuée. On peut d'ailleurs la valider au travers d'une **performance** effective.. En opposant l'**enseignant** et l'**apprenant** quels termes du débat éclaire-t-on ? : Principalement que l'interaction doit être **contrôlée, in fine, par le maître, toujours comme tel désigné seul détenteur de la vérité du savoir**

**entreposé.** On veut placer l'expertise savante comme éternellement au dessus de l'expertise profane, comme détenteur de la seule vérité du savoir. On installe l'évaluation au dessus de l'auto-évaluation. Mêmes si, y compris dans le domaine des sciences dites dures, ceci est fortement contesté par l'histoire des idées. Les innovations, les ruptures épistémologiques démontrent que les savoirs s'opposent, parfois se neutralisent, et qu'il n'a y aucun savoir absolu et définitif. Et que l'élève a vocation de dépasser le maître -Popper et Lakatos-1994 y compris sur le « falsificationnisme » !-

### 3 . l'accent mis ou non sur les usages sociaux des savoirs

- On détermine enfin que le savoir encyclopédique, ou plutôt le savoir institué, constitue une **autorité explicative incontestable** , indépendante des hommes qui la produisent et indifférente aux hommes qui l'utilisent Pour répondre à cette théorie, le domaine des sciences humaines fait émerger des contradictions bien connues. Le fait scientifique est bien un construit social. Les cercles vicieux de l'information économique, pensons aux dévaluations aux aléa boursiers, qui interagissent sur les faits eux- mêmes et les constituent en fait, démontrent que le savoir profane est en fait un savoir expert en acte. Sans frontière possible ou stable.

### **Quels seraient alors les engagements et les caractéristiques d'une société de la connaissance ?**

La question initiale serait de l'ordre du rapport entre d'une part *la succession* quasi patrimoniale, et celle de la *transmission* mais vue comme un processus aléatoire .En d'autres termes y a –t-il une société du savoir infini, ou faut-il promouvoir une société qui se cherche et partant cherche à mieux connaître en permanence ses propres savoirs, y compris en en remisant un certain nombre en cours de route ? La société de la connaissance serait alors concentrée sur le processus du **comment connaître** et **reconnaître** en permanence, et sur les mécanismes de **compréhension ,de diffusion et d'appropriation** . Sa finalité est sociale et politique. Les savoirs sont à partager. Ils sont à intégrer dans les usages sociaux –(travail ,vie familiale ,sociétale ...).S'attardant ainsi sur 3 processus :

- L'un consisterait plus à abandonner les savoirs obsolètes qu'à les sanctifier, à les renouveler qu'à les sédimer. Le **sens critique** serait alors au cœur de la démarche de connaissance .
- L'autre à transformer des **savoirs scientifiques** en **savoirs sociaux** appliqués, afin de maîtriser l'environnement et d'enrichir les biographies de chaque citoyen. Les enjeux de la **société du risque** -Beck- et les principes de **précaution** qui rompent avec la certitude scientifique et statistique du principe de **prévention** , montrent la voie de savoirs en jachère, constamment en devenir, incomplets et livrés comme objets sérieux d'étude constamment à la recherche. Cette dernière n'est jamais du côté du savoir établi mais du côté du questionnement permanent. Elle brise en

permanence la certitude du travail scientifique et pourtant elle peut en **tant que savoir faire** se transmettre.

- En conséquence la maîtrise de la vie en société –qui construit en permanence le rapport entre la connaissance et la société- ne passerait plus par des savoirs consignés, validés au besoin définitivement –tels des stoks - par des **diplômes initiaux**. L'expérience des savoirs en acte, l'expérience même de la vie professionnelle et sociale, qui s'enrichit de compétences non formatées dans les pratiques scolaires et se développe sans cesse sur des nouvelles problématiques, tout prouve que les modalités même de la transmission sont à repenser. En n'opposant plus la formation initiale et la formation continuée mais en promouvant la **formation tout au long de la vie**

- Ce n'est pas la recherche qui obéit aux savoirs, c'est la société des savoirs qui prendrait en compte le modèle de la recherche en l'appliquant à l'individu. On saisit ainsi le rôle primordial des institutions de transmission (école, université). Mais comme **la boîte à outil** sur les savoirs utiles, n'est jamais définitivement établie, c'est toute une conception de la continuation de la quête et de la maîtrise des savoirs tout au long de la vie qui constitue le processus même de connaissance .

- **La connaissance englobe ainsi tous les savoirs accumulés ,critiqués et adaptés** .Ainsi la validation des acquis de l'expérience ,objectif mondial, en définissant la notion **d'apprentissage informel** ,a mis en évidence l'importance de l'auto –formation, d'apprentissage organisationnel, de gestions des savoirs. Ces apprentissages ont 4 caractéristiques majeures qui les font rompre avec la tradition **scolastique** .

- La **tâche** et la **réalisation concrète** prime sur tout référentiel linéaire de compétences en acte .Prenons l'exemple du B2I

- Ils ne renvoient pas à **une seule compétence** ciblée ou à une autre.

- Ils ne peuvent isoler les **compétences de bases de celles d'expertise** .

- Ils mettent en jeu ,dans un **cadre d'action** plus que de transmission, des méthodes d' **ajustement** ,de **dépassement** et de **signature** personnelle, intégrant ainsi l'identité dans l'apprentissage et la part essentielle non pas seulement de l'émission de savoirs, mais d'implication individuelle que leur appropriation suppose et exige. Le processus de sens, de valeur d'usage l'emporte sur l'autorité de la restitution .

Ainsi si les frontières implicites s'écrivent au travers des mots :

- une société de savoir ou du savoir serait comme on le prétendait ,une société obéissante-qui retrouve le sens de l'autorité- adossée à la préservation des héritages, une société qui prétend que les contenus sont plus importants que les processus d'appropriation.
- La société de connaissance serait alors celle du questionnement du dépassement, de l'appropriation individuelle et collective. Celle qui saurait comme le voulait Kuhn ne pas opposer **la tradition** et l' **innovation** , et de façon binaire le savoir établi d'une part et la connaissance évolutive de l'autre

C'est bien l'ultime piège du raisonnement qui sacralise le savoir. Il se rend ainsi incapable d'incorporer les mécanismes de la connaissance en acte. Quand la connaissance elle, englobante et procédurale, sait respecter les savoirs, mais pour mieux les dépasser ou les adapter.

### **3 nouvelles ( ? ) pratiques en documentation**

- **Apprendre autrement** et de façon autonome
- **diversifier les sources, développer la distance critique**
- **Produire** pour apprendre (l'éducation informelle)
- **débattre** pour **valider** les savoirs /argumenter, refuser le sens commun
- **donner du sens** aux savoirs en terme de **savoirs faire sociaux et culturels** : aller jusqu'aux frontières de la déscolarisation
- revoir l'empilement hiérarchique napoléonien et moderne : place de la **technologie**
- **développer les nouvelles compétences de Lisbonne**
  - **prise de décision**
  - **travail en équipe**