

De la difficulté à cerner les savoirs tirés de l'expérience

Par Hugo Fourcade

fondateur de l'association d'éducation populaire L'ETABLI à Bordeaux
et formateur à CFS asbl

Qu'est ce qui constitue véritablement un savoir ? Parler de savoirs dans une discussion commune renvoie inmanquablement aux savoirs légitimes et scientifiques produits par la sphère académique. Mais qu'en est-il alors des savoirs de tout un chacun, directement tirés de l'expérience ? Sommes-nous condamnés à considérer qu'au-delà de l'intellectuel ou de l'artiste, nous sommes tous des idiots culturels ? Le philosophe Luc Carton popularisa cette troncature dans notre conception des savoirs à travers la métaphore dite des savoirs chauds et des savoirs froids. Les savoirs froids renverraient aux savoirs scientifiques, distancés et d'une certaine manière légitimes, là où les savoirs chauds, toujours occultés, renverraient aux savoirs directement tirés de l'expérience. Un.e assistant.e social.e avec trente ans de métier par exemple disposerait d'un savoir conséquent sur l'évolution des politiques publiques dans son domaine et contrairement à un.e sociologue ou un.e historien.ne qui effectuerait une recherche sur le sujet, son savoir serait chaud dans le sens où il serait fait d'anecdotes réellement vécues, d'espoirs, de colères et de déceptions, de tout un ensemble d'expériences directement éprouvées. Dans ce sens, tenir une véritable démarche d'éducation populaire serait non pas de chercher uniquement à « démocratiser » les savoirs froids pour le plus grand nombre mais bien de les mettre en tension avec les savoirs chauds, froids et chauds ne donnant ensemble non pas un savoir tiède mais bien un orage.



Pour citer ce document : FOURCADE Hugo, "De la difficulté à cerner les savoirs tirés de l'expérience", CFS asbl, 2017
URL : http://ep.cfsasbl.be/IMG/pdf/de_la_difficulte_a_cerner_les_savoirs_tires_de_l_experience.pdf

Avec le soutien de :



De la difficulté à cerner les savoirs tirés de l'expérience

Par Hugo Fourcade
fondateur de l'association d'éducation populaire L'ETABLI à Bordeaux
et formateur à CFS asbl

Qu'est ce qui constitue véritablement un savoir ? Parler de savoirs dans une discussion commune renvoie inmanquablement aux savoirs légitimes et scientifiques produits par la sphère académique. Mais qu'en est-il alors des savoirs de tout un chacun, directement tirés de l'expérience ? Sommes-nous condamnés à considérer qu'au-delà de l'intellectuel ou de l'artiste, nous sommes tous des idiots culturels ? Le philosophe Luc Carton popularisa cette troncature dans notre conception des savoirs à travers la métaphore dite des savoirs chauds et des savoirs froids. Les savoirs froids renverraient aux savoirs scientifiques, distanciés et d'une certaine manière légitimes, là où les savoirs chauds, toujours occultés, renverraient aux savoirs directement tirés de l'expérience. Un.e assistant.e social.e avec trente ans de métier par exemple disposerait d'un savoir conséquent sur l'évolution des politiques publiques dans son domaine et contrairement à un.e sociologue ou un.e historien.ne qui effectuerait une recherche sur le sujet, son savoir serait chaud dans le sens où il serait fait d'anecdotes réellement vécues, d'espoirs, de colères et de déceptions, de tout un ensemble d'expériences directement éprouvées. Dans ce sens, tenir une véritable démarche d'éducation populaire serait non pas de chercher uniquement à « démocratiser » les savoirs froids pour le plus grand nombre mais bien de les mettre en tension avec les savoirs chauds, froids et chauds ne donnant ensemble non pas un savoir tiède mais bien un orage.

On voit bien ici l'intérêt proprement politique à déclarer chacun.e, quel que soit son parcours scolaire ou professionnel, en bref son parcours de vie, comme producteur de savoirs. Une volonté de retourner le stigmate de l'illégitimité propre à celui ou celle qui croit ne rien savoir, du verdict d'(auto) élimination qui en découle et du renversement d'une conception « évangéliste » de la culture, où celui qui n'a pas la culture ou les savoirs qu'il faut, n'est rien de plus que le simple objet de l'éducation qu'il perçoit pour son bien. Poser l'existence des savoirs chauds est au contraire renverser la dichotomie entre sachants d'un côté et ignorants de l'autre pour affirmer la dimension nécessairement dialogique de tout processus éducatifs. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.¹»

Cependant se pose alors immédiatement un certain nombre de questions autant épistémologiques que politiques. « Qui peut connaître ? Qui en a le droit et le pouvoir ? Et jusqu'où et pourquoi ?² » A vouloir reconnaître tout le monde comme producteur de savoir, n'y a-t-il pas un risque à donner dans un relativisme nihiliste nous empêchant de donner quelque valeur différentielle à telle connaissance plutôt qu'à telle autre ? Les sciences se sont souvent construites contre les savoirs non-scientifiques qu'elles décrivaient comme sens commun, café du commerce, préjugés ou sens aliéné. Préentions épistémologiques ont souvent côtoyé mépris de classe en la matière. Mais à prendre le parti pris complètement inverse, n'y a-t-il pas un risque d'idéalisation des capacités de tous ?

Sortis de leur définition dominante et des institutions ayant pouvoir à déclarer ce qui est un savoir et ce qui

¹ FREIRE Paolo, (1974), Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution, Paris: Maspero

² DE GAULEJAC Vincent, (2007), La sociologie clinique, éd. Eres

n'en est pas, il nous devient très difficile alors de border avec précision cet objet. Il semble s'effacer. De même pour les savoirs tirés du vécu nous inté-ressant ici, on peut se demander si tout vécu est automatiquement producteur de savoirs. Jetons quelques pistes de réflexion.

Pour chercher à préciser la nature de ces savoirs chauds, on peut effectuer une première dichotomie entre pratiques et expériences, ce qui renvoie à deux temporalités différentes :

- Le temps présent, celui de l'action en train de se faire et donc des savoirs qui sont mobilisés au cours de cette action : il s'agit de la pratique.
- Le temps de retour réflexif sur une action ou un événement déjà passé : il s'agit de l'expérience.

Dans le présent immédiat de l'action, le sujet mobi-lise à la fois des savoirs qui lui sont propres, qu'il s'est forgé lui-même et d'autres qui lui sont transmis ou prescrits. Cette mobilisation est pour une part le fruit d'une action consciente et pour une autre part d'une action inconsciente notamment via l'ensemble des savoirs dits tacites qu'utilise la personne. Cette dimension inconsciente est liée à cette difficulté des savoirs tacites à être verbalisés. La plupart du temps quand on lui demande de le faire, la personne éprouve une difficulté à restituer dans un compte rendu, qu'il soit écrit ou oral, exactement ce qui a constitué de manière exhaustive sa pratique. Il y a un seuil où on rencontre une incommunicabilité de ce qui constitue toute pratique, qui malgré tous les efforts de verbalisation ne pourrait pas être transmise par le langage. C'est pour cela que beaucoup de pratiques professionnelles s'apprennent par le compagnonnage, l'observation et l'essai. Aussi je ne prétends pas que la verbalisation soit nécessaire à tout apprentissage à partir de l'action, il y a dans toute pratique une part de maîtrise qui ne peut être verbalisée.

Néanmoins mis à part cette limite, qui est la limite de toute objectivation, la mise en mot et donc en sens est indispensable à un apprentissage à partir du vécu, ce qui implique ce temps de retour réflexif que nous citons plus haut. Il s'agit alors de la transfor-mation du vécu en expérience, du « passage de

l'affect à sa représentation par le langage ³», qui se fait dans un temps postérieur où le sujet revient et explore de nouveau ce qu'il a vécu. Ce retour sur lui-même implique une mise en mot de ce qu'il a vécu, une verbalisation de ce qui a pu être uniquement tacite et éprouvé. « La réflexion de la conscience sur elle-même est aussi évidente et merveilleuse que son intentionnalité. Je me tourne vers moi-même; je suis à la fois un et double. Je n'existe pas comme existent les choses, mais dans une scission inté-rieure, comme mon propre objet, et donc en mouve-ment intérieur incessant ⁴». Cette opération est cependant loin d'être obligatoire, le sujet pouvant aussi juger son vécu en l'occurrence insignifiant, ne revenant alors tout simplement pas dessus, celui-ci tombant de fait dans l'oubli. Aussi il n'y a pas ap-prentissage automatique à partir du vécu du fait que la personne ne s'arrête pas automatiquement pour prendre la peine de revenir sur chacun de ses moments vécus. Il y a pour elle des événements et des non-événements. Mais si elle prend la peine de revenir dessus, elle se demande alors « que s'est-il passé ? ».

Ce passage du vécu à sa mise en mot concentre à lui seul beaucoup d'enjeux autour de la connaissance tirée de celui-ci. Nous ne pensons jamais dans le vide à partir de rien, nous pensons à partir des mots. Il n'y a pas une pensée qui s'élabore en propre à laquelle viendrait se greffer des mots pour la verbaliser mais bien l'inverse. Les mots précèdent la pensée, ils sont la matière à partir de laquelle nous pensons. Aussi ce qu'il est fondamental de noter ici, c'est qu'il ne suffit pas de vivre matériellement une situation pour se rendre compte de ce qui joue en elle sur nous-mêmes. L'existence matérielle d'un fait objectif qui nous touche, n'entraîne pas forcément son existence symbolique dans le champ du langage. Nommer, c'est donner un sens et si nous ne nom-mons pas, nous sommes impuissants à penser ce fait en tant que chose et donc à agir dessus. Ce sont alors les choses qui nous agissent.

Mais au-delà du fait que cette étape de retour du

³ JOBERT Guy, Travailler est-ce penser ? dans Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique (HUBAULT coord), Odares, 2001, p.151

⁴ JASPERS Karl, Philosophie vol1

sujet sur ce qu'il a vécu par la verbalisation ne soit pas automatique, elle n'en est aussi pas forcément créatrice de savoirs nouveaux. « C'est à l'aune d'expériences antérieures, de connaissances préalablement acquises, que je peux comprendre une nouvelle expérience, un fait ou une information nouvelle. Mais ces expériences antérieures peuvent aussi être un obstacle à la compréhension, elles peuvent se substituer à la nouvelle expérience, m'empêcher d'en saisir la singularité [...] Ainsi l'histoire de chacun a un statut paradoxal qu'a largement souligné Gadamer, en tant que condition de possibilité mais aussi facteur de risque de la compréhension.⁵ »

D'autant qu'on peut questionner la capacité de cette mise en mot à forcément décrire le vrai. On parlera plutôt ici de récits. « Toute expérience inaugure une possibilité indéfinie de commentaires et de narrations, de descriptions et d'analyses, que l'éloignement et la perte ne cessent d'attiser et de stimuler. [...] Chaque récit porte témoignage de cette situation qui a été vécue en commun mais que chacun reparcourt à sa façon, dans l'horizon de vie et de pensée qui est le sien.⁶ » La mise en mot fait un tri dans le réel qui est passé, elle choisit les éléments saillants qu'elle met en avant et les autres qu'elle tait ou met au second plan. Elle crée par ses choix des différences de valeurs et d'attributs.

La difficulté pour le narrateur est alors « de proportionner son exposé. Une part du récit le renvoie à la singularité de ce qu'il a ressenti, l'autre à la libre interprétation de ses interlocuteurs et aux surprises qu'elle lui réserve. Le narrateur vit la situation d'un frontalier campant à la lisière de deux mondes, également attentif à l'un et à l'autre. Le récit d'expérience se manifeste idéalement à travers ce mouvement incessant de dé-territorialisation (se dérober) et de reterritorialisation (s'impliquer), à travers un double empiètement de sens qui fait que nous acceptons que ce qui fait sens pour l'autre puisse le faire ponctuellement pour soi.⁷ » Le narrateur, par sa

mise en récit, accueille l'autre au sein de sa subjectivité et par là même, la met en question. « L'expérience nous construit et son récit tout autant, par l'intermédiaire des multiples paroles qui s'entrechoquent en lui. Le narrateur vit alors un dépaysement par cela même qu'il décrit et se trouble à l'écoute de ce qui lui appartient pourtant si intimement. Effectivement, il apprend de son propre récit, d'autant qu'il se rend volontairement vulnérable aux nombreux développements que son acte de narration suscite. » C'est en interrogeant sa propre expérience, à partir de la projection du point de vue de l'autre sur celle-ci, qu'il se décentre de lui-même et de son expérience.

Le récit d'expérience a en plus la particularité, en se confrontant aux autres récits d'expériences, de chercher ce qui est commun et ce qui fait différence entre toutes. D'où l'intérêt du travail collectif en termes de savoirs expérientiels. Cette confrontation des expériences subjectives permet à chacun de se situer par rapport aux autres. Des expériences communes peuvent venir réparer la perception d'une personne qui voyait sa souffrance attachée à une expérience vécue comme uniquement individuelle et dont elle se sentait responsable. A l'inverse une différence dans l'expérience sera un moteur potentiel d'analyse et d'objectivation parce qu'on viendra alors se demander qu'elle est cette différence qui a joué.

Ainsi la constitution de savoirs expérientiels à partir du vécu n'a ainsi rien d'automatique. Elle nécessite un retour sur elle-même et n'a donc pas de valeur en soi. Tout dépend du sens qu'on lui donne, du récit qu'on en fait, ce qui dépend de nos croyances, de nos désirs, c'est-à-dire de nos préconceptions. Le sens est subjectif, privé, singulier, il renvoie à ce que cela signifie selon lui et pour lui. L'apprentissage à partir du vécu est alors une possibilité à la portée de tous mais n'est pour autant jamais automatique. Elle nécessite pour cela un décentrement du sujet par rapport à sa situation à travers le médium du langage. Ce décentrement se fait difficilement autrement qu'en collectif, tant c'est l'irruption du regard de l'autre dans notre expérience qui paraît permettre de faire un pas de côté.

⁵ BOUILLLOUD Jean-Philippe, Le chercheur un autobiographe malgré lui, dans La sociologie clinique, p.100

⁶ NICOLAS-LE STRAT Pascal, Le récit d'expérience [mis en ligne en septembre 2006 sur le site : le-commun.fr]

⁷ NICOLAS-LE STRAT Pascal, ibid

On peut ainsi résumer les attributs des savoirs expérientiels par rapport aux savoirs pratiques sous la forme de ce tableau ci-dessous⁸ :

L'architecture des savoirs...			
	...pratiques	...scientifiques	...expérientiels
Mode de constitution	L'habitude et la répétition	L'expérimentation et la mise à distance	Le retour réflexif
Vecteur de transmission	La conquête par les sens, la vue surtout	L'enseignement par le texte et la parole	Le dialogue
Moyen d'exposition	Le corps	L'objet (texte, affiche, film...)	Le récit
Finalité	L'efficacité	L'explication	La compréhension

Cet apprentissage à partir de l'expérience, bien qu'il ne soit jamais donné, peut être recherché de manière plus systématique par la posture dite de réflexivité, une propriété tout à fait particulière de l'esprit humain qui devient alors capable de se concevoir et de se représenter lui-même dans un plus vaste ensemble et donc de revenir sur ses actes. « La « Leçon de réflexivité », qu'en tire alors le sujet, serait de modifier sa connaissance, sa pensée ou son action, en vertu de cette prise de conscience – d'effectuer une critique de sa propre connaissance, de remise en question de ses propres points de vue et de ses comportements. Elle est susceptible alors de modifier les interactions sociales, de transformer les normes agissantes qui y sont présentes » Les savoirs expérientiels semblent être une piste prometteuse pour dépasser les limites qu'ont pu porter les pratiques d'éducation populaire en terme de paternalisme de classe et de parole experte se substituant à celle des premiers concernés. Une prise de risque pédagogique, épistémologique et politique plus qu'urgente de prendre à l'heure actuelle.

⁸ Tableau initial sur la comparaison des savoirs pratiques et scientifiques tiré de l'ouvrage : ADELL Nicolas, Anthropologie des savoirs, Armand Colin, 2011, p.137