

Métaphysique et philosophie de la connaissance

M^{me} Claudine TIERCELIN, professeur

COURS : LA CONNAISSANCE PRATIQUE ^a

Le cours de l'année 2014-2015 a porté sur la connaissance pratique, cette modalité de la connaissance que nous avons spontanément tendance à distinguer de (voire, à opposer à) la connaissance théorique, et qui, pense-t-on, recourt à des formes d'intelligence ou à des capacités cognitives différentes. Pour lire un livre, il faut connaître l'alphabet, le sens des phrases, savoir analyser, faire preuve de réflexion, marque de notre raison et de la puissance de notre intellect. Pour nager ou lacer nos souliers, pour être guidés dans nos actions, nous avons surtout besoin de sens pratique, de « jugeotte », ou de « gingin », d'un « esprit manuel », forme de l'intelligence souvent dévalorisée et à laquelle on réserve, du reste, tâches et professions subalternes. Il s'agissait donc de se demander si nous avons raison de distinguer, d'opposer ces deux modalités de la connaissance, voire de réduire l'une à l'autre. Faut-il considérer que ce sont des capacités cognitives différentes qui président, dans un cas, à notre action et, dans l'autre, à notre réflexion ? Que la connaissance *pratique* obéit à des règles qui ne sont pas du même ordre que celles qui régissent la connaissance *théorique* ? Que le savoir faire – savoir comment (*knowing how*) – n'est pas du même type que le savoir propositionnel (savoir que, *knowing that*), bref, que nous ne savons pas au même titre quand nous savons *comment* mettre une chaîne sur un pneu et *qu'il* y a aujourd'hui, de forts risques d'avalanche ?

Le premier cours a introduit à ces questions en rappelant les origines et les ressorts de l'anti-intellectualisme présent dès l'Antiquité (cf. les railleries de la servante Thrace à l'endroit des philosophes perdus dans les cieux ; *Théétète*, 174a-175a). On est revenu sur les formes plus récentes de cet anti-intellectualisme

a. Cours et séminaires sont disponibles en audio et en vidéo sur le site internet du Collège de France : <http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/course-2014-2015.htm> et <http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/seminar-2014-2015.htm> [NdÉ].

dans les accusations de Pierre Bourdieu à l'encontre de la « raison scolastique¹ » et de l'illusion d'une indépendance ou d'une transcendance du savoir et de toute *pratique* réflexive, là où il faut voir une relation de *co-originarité logique* entre les pratiques et la structure, le « champ », bref, tout un système de dispositions ou d'*habitus* qui rend inconcevable on ne sait quel « point de vue de nulle part ». On a montré qu'il s'agit moins d'un anti-intellectualisme radical ou d'un sociologisme déterministe, que d'« une simple adhésion, constitutive de l'engagement scientifique, au principe de raison » et, comme le dit Bourdieu en termes pascaliens, de la volonté de trouver « la raison des effets » – en l'occurrence, de trouver des raisons sociales à des effets sociaux, et en particulier « à des effets qui n'ont pas l'air d'être sociaux mais le sont néanmoins bel et bien² ». Pour Bourdieu, on ne saurait transiger, même pour les raisons politiques les plus respectables, avec les exigences propres de la science. Simplement, « inscrire *dans la théorie* le principe réel des stratégies, c'est-à-dire le sens pratique », c'est montrer que « des notions comme celle d'*habitus* (ou système de dispositions), de sens pratique, de stratégie, sont liées à l'effort pour sortir de l'objectivisme structuraliste sans tomber dans le subjectivisme³ ». D'où la proximité de Bourdieu, déjà notée par Bouveresse, avec des auteurs comme Wittgenstein, mais aussi avec Gilbert Ryle. Pour tous les trois, « l'apprentissage d'un jeu peut passer par la formulation et l'acquisition explicite des règles qui gouvernent le jeu ». Mais « l'on peut également acquérir le genre de comportement régulier qui correspond à la maîtrise pratique du jeu sans que *l'énonciation de règles quelconques* ait eu à intervenir dans le processus ». Ce pourquoi, en bien des cas, « une description de la connaissance pratique qui rend possible la pratique concernée risque de n'être finalement pas très différente d'une description appropriée de la pratique elle-même⁴ ». On est alors passé à l'examen de ce qui sous-tend souvent l'anti-intellectualisme : la hiérarchie instaurée entre deux ordres – théorique et pratique – de la raison, mais aussi de la connaissance, et le privilège accordé au premier, conduisant à restreindre le champ de la raison ou du savoir à celui-ci. Les risques d'une telle position sont l'exclusion du domaine même de la connaissance de maintes réalisations de l'esprit, qui, si elles ne relèvent pas de la connaissance théorique scientifique, mettent bien en œuvre des dispositifs, des facultés, des formes d'intelligence et de capacités cognitives. On a évoqué les recherches menées autour de l'idée d'une possible connaissance littéraire mais aussi artistique (dont le colloque sur « La fabrique de la peinture » a cherché à dégager les ressorts) tout en soulevant les difficultés qui se posent alors ; ainsi, quelle sémantique pour les énoncés fictionnels ? De quel type de « connaissance » – propositionnelle ou non ? – peut-il être question en littérature ? Est-il judicieux de la penser sur le modèle d'une connaissance non propositionnelle, engageant plutôt que des maximes, principes, vérités universelles ou lois générales du caractère humain, des expériences singulières, émotions, sentiments, conflits dans la perception de valeurs, qui serait alors plus proche de ce qu'entendait Aristote par la connaissance pratique, irréductible, en apparence du moins, à la connaissance

1. *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

2. J. Bouveresse *Pierre Bourdieu, savant et politique*, Marseille, Agone, 2004, p.117-118.

3. P. Bourdieu, *Choses Dites*, Paris, Minuit, 1987, p. 76-77.

4. J. Bouveresse, *op. cit.*, p. 46-47.

théorique, et qui engagerait tout un art du jugement, du discernement, bref tout un « savoir faire » ? D'où l'enjeu du cours : est-il sûr qu'il y a un fossé entre deux formes d'intelligence, ou entre deux formes que prendrait la connaissance, ou est-il possible de réduire l'une à l'autre ? Soit au sens où toute connaissance, tout savoir « que » (*know that*) serait en définitive une connaissance non propositionnelle mais pratique, en un mot un « savoir comme » (*know how*) ou un savoir faire (G. Ryle) ; soit, à l'inverse, au sens où toute connaissance pratique se réduirait en réalité à une connaissance propositionnelle, à un savoir « que », et porterait bel et bien sur des faits et non pas sur des dispositions ou capacités (J. Stanley et T. Williamson). Pour montrer la difficulté de ce genre d'oppositions, on est revenu aux Grecs, en rappelant certes la supériorité de la raison théorique, faculté de connaître – désintéressée – selon des principes, sur la raison pratique (*De anima* III, 9, 432b27), mais aussi la complexité de la position platonicienne (cf. *Ménon* 97b-98d, analysée dans notre cours de 2010-2011 sur « La valeur de la connaissance »), et plus encore la subtilité du concept aristotélicien de *phronesis* (prudence ou sagacité), cette instance d'orientation de l'action raisonnable qui ne concerne plus les seuls dieux mais les humains dans leur contingence (EN X 10, 118 1b15), dont il ne faut pas oublier que si elle porte sur le particulier, il s'agit bien d'une vertu *intellectuelle*⁵. D'où la nécessité de repenser le dualisme théorique/pratique. Si Aristote a raison, le savoir pratique n'exigerait peut-être pas le recours à une forme d'intelligence différente (non intellectuelle) de celle qui est à l'œuvre dans le savoir théorique. Ensuite, l'intelligence elle-même, aussi intellectuelle soit-elle, ne serait pas incompatible avec l'idée de certaines dispositions que l'on exercerait et entraînerait. On comprend mieux que les thèses de Gilbert Ryle aient été perçues comme une remise à l'honneur de maints thèmes aristotéliciens. On a terminé le cours en introduisant les thèses développées par Ryle dans ses deux textes célèbres⁶ où il s'agit de pourfendre la « légende intellectualiste » et de montrer qu'en réalité tout savoir *est* un savoir faire, et que la connaissance est affaire non prioritairement de vérités, de faits et de propositions, mais d'aptitudes, de capacités et de dispositions intelligentes.

Le **deuxième cours** a présenté le cadre général, behavioriste logique, de la critique de la « légende intellectualiste », ou du « mythe du cartésianisme⁷ », à quoi Ryle substitue une représentation des états mentaux à même de déterminer ce que valent les termes censés les désigner. Si le savoir faire relève de dispositions connaissables par leurs manifestations, et si les termes qui nous servent à désigner des conduites mentales leur sont applicables, alors ces termes ont une signification : on peut, en les repérant et en les évaluant, les relier à des concepts clés de la théorie de l'action et procéder à des évaluations éthiques. On a explicité les mécanismes à l'œuvre

5. Cf. Pierre Pellegrin et Michel Crubelier, *Aristote, le philosophe et les savoirs*, Paris, Seuil, 2002, p. 152-153 ; Richard Sorabji, « Aristotle on the role of intellect in virtue », in *Essays on Aristotle's ethics*, Oxford University Press, 1980, p. 201 ; Richard Bodeus, intr. à *Éthique à Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion, 2004, p. 40-41 ; Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, réédit. 2014 ; *Problèmes aristotéliciens*, Paris, Vrin, 2011.

6. Celui, tiré de la conférence plénière donnée à l'*Aristotelian Society* en 1945 : « *Knowing How and Knowing that* » (*Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, Vol. 46 (1945-1946), p. 1-16), et les analyses menées, par d'autres arguments, notamment au chapitre 2 de l'ouvrage de 1949, *The Concept of Mind* (*La Notion d'esprit*, pour la traduction française que nous devons, chez Payot, à Suzanne Stern-Gilet).

7. Ryle, trad. fr., p. 88.

dans la légende intellectualiste qui nous font opérer une bipartition indue entre, d'un côté, « l'intelligence », dont les « exercices » seraient « ces actes internes consistant à *considérer* des propositions » et, de l'autre, les « activités pratiques » qui ne mériteraient le titre d'« intelligentes » que parce qu'elles s'accompagneraient de tels actes internes. On a présenté les deux raisons qui, selon Ryle, président à cette bipartition : la première, héritée des Grecs, qui nous pousse « à considérer les opérations intellectuelles comme le centre même de la conduite mentale » et à privilégier ainsi, dans les capacités intellectuelles, l'activité théorique dont le but est la connaissance de propositions vraies ou de faits (comme en mathématiques), parce qu'on y voit la supériorité de l'homme sur l'animal et la source de la supériorité de l'homme civilisé. Dès lors, il faudra « montrer que « l'activité théorisante est une pratique parmi d'autres et peut être, elle aussi, intelligemment ou bêtement menée⁸ ». Quant à la deuxième raison, elle est liée au « dogme du fantôme dans la machine », cette tendance à identifier l'esprit à « l'endroit » où s'élaborent des pensées secrètes et à concevoir l'activité théorique sous la forme d'un monologue intérieur, privé ou muet. On a montré que cette critique de Ryle n'est ni nouvelle, ni propre à lui. On la trouve notamment, dès 1868, chez C.S. Peirce, mais aussi chez Wittgenstein. On a précisé les nombreux points communs entre les trois philosophes, tant dans le diagnostic que dans les remèdes à apporter, mais on a aussi insisté sur les nuances entre eux, fort riches d'enseignements pour la suite. Parmi les premiers arguments invoqués par Ryle dans sa critique de l'intellectualisme, on a relevé la régression à l'infini calamiteuse que celui-ci induit. Il s'agit pour Ryle de démontrer qu'il est « impossible de définir le savoir faire comme un savoir propositionnel » et que « le savoir faire est un concept logiquement antérieur au concept de savoir propositionnel ». Ainsi, il ne suffit pas, au jeu d'échec, de connaître toutes les règles du jeu, toutes ses astuces, pour les appliquer. Aussi informé que l'on soit, on peut continuer à se comporter comme un imbécile. Un élève peut parfaitement comprendre les prémisses, la conclusion d'un argument, savoir que la conclusion découle des prémisses, sans être capable de suivre ou de « voir » l'argument. Accepter les règles en théorie ne force aucunement à les appliquer en pratique. On peut considérer des raisons sans parvenir à raisonner.

Le **troisième cours** a consisté, d'une part, à préciser les ressorts des difficultés que rencontre, selon Ryle, l'intellectualiste et son incapacité, notamment, à échapper au cercle de la régression à l'infini ; à montrer, d'autre part, comment, tout en maintenant la pertinence de la distinction entre savoir théorique et savoir pratique, Ryle affirme la priorité du second sur le premier et propose une définition de la connaissance pratique. Connaître une règle n'est pas de l'ordre d'un savoir théorique ; ce n'est pas connaître un fait ou une vérité en plus, disposer de plus d'information, c'est *savoir faire*, i.e. être capable d'effectuer une opération intelligente. Un élève idiot peut connaître par cœur nombre de formules logiques et être incapable d'argumenter. Un élève brillant peut très bien argumenter sans avoir jamais entendu parler de logique formelle. La bêtise n'est pas la marque d'une absence d'intelligence théorique. Le savoir pratique n'est pas non plus une simple forme de savoir implicite. Savoir faire, ce n'est pas connaître telle ou telle recette, maxime ou prescription. Qu'est-ce alors que le savoir pratique ? Un savoir actualisé dans des actes. Certes la présence de règles (et donc la possibilité *d'énoncer les*

8. Ryle, trad. fr., p 94-95.

raisons de l'action) et leur exécution ne sont pas exclusives l'une de l'autre (Ryle n'est pas réductionniste), elles sont tout un. Un tel savoir n'exclut donc pas les jugements mais ceux-ci sont des produits et non des causes de ce savoir. Suivre une règle, ce n'est pas effectuer une opération mentale sur des propositions, examiner des raisons. Être habile à argumenter, ce n'est pas être prêt à citer Aristote, c'est avoir la capacité d'argumenter valablement. L'excellence d'un chef ne réside pas dans ses citations mais dans sa cuisine. Connaître une règle est de l'ordre d'un savoir faire qui se manifeste dans l'exercice de la règle et dans l'action. Reconnaître les maximes d'une pratique présuppose de savoir l'effectuer. L'observance de règles – dont le mode naturel est l'*impératif* et non l'*indicatif* – et l'usage prescriptif de critères ressemblent donc à ce que nous faisons avec nos lunettes. Nous regardons à travers elles ; nous ne les regardons pas. Et tout comme quelqu'un qui regarde beaucoup ses lunettes trahit le fait qu'il a du mal à regarder à travers elles, de même, les gens qui font beaucoup appel à des principes, dit Ryle, « montrent qu'ils ne savent pas comment agir ». Il y a ici une forme de pragmatisme, très proche, une fois encore, d'auteurs comme Peirce ou Wittgenstein : « Les règles sont les rails de sa pensée, non pas les terminaux qu'il faut lui rajouter. Le bon joueur d'échec observe les règles et les principes tactiques, mais il n'y pense pas ; il se contente de jouer selon eux. » En un mot, ne cherchez pas la signification : regardez les usages. La connaissance pratique met donc en œuvre des habitudes, mais qui exigent entraînement et exercice. Reprenant Aristote, Ryle introduit en effet une distinction capitale entre le « dressage » (*drill*) qui va de pair avec l'habituatio (*habituatio*) et la production d'automatismes aveugles, sans l'exercice de l'intelligence, et l'entraînement ou l'apprentissage (*training*) qui suppose de l'éducation et des pouvoirs intelligents (*intelligent powers*). Lorsque j'inculque une aptitude (*skill*), je n'entraîne pas l'élève à faire quelque chose aveuglément mais à le faire intelligemment. Le dressage dispense de l'intelligence ; l'apprentissage l'élargit. La différence, décisive, est ici que, dans le cas de l'éducation, chacun peut avoir un retour sur sa propre pratique, mener un travail de réflexion, si besoin est, de correction, d'où des progrès possibles. Mais l'essentiel de l'argument ryléen reste bien que « le savoir propositionnel présuppose le savoir faire » (*'knowing-that presupposes knowing-how'*) ou n'est qu'une question de savoir faire.

Il s'est donc agi, dans le **quatrième cours**, de procéder à l'examen du bien-fondé d'une telle approche, d'une part, en présentant les premières salves intellectualistes contre l'anti-intellectualisme (notamment ryléen) à partir des positions développées par Jason Stanley et Timothy Williamson⁹, d'autre part, en commençant à évaluer la pertinence d'une approche plus « intellectualiste » de la connaissance pratique. Stanley et Williamson vont en effet contester l'existence d'une distinction fondamentale entre le savoir faire (*knowledge-how*) – une capacité, un complexe de dispositions – et le savoir propositionnel (*knowledge-that*) – lequel n'est pas une capacité mais une relation entre un penseur et une proposition vraie – et soutenir la thèse, contre Ryle notamment, que « le savoir faire n'est qu'une espèce du savoir propositionnel (*knowledge-how is simply a species of knowledge-that*) ».

On a repéré plusieurs problèmes dans la position de Ryle. Le cadre behavioriste logique lui-même : savoir si quelqu'un connaît une règle ne se réduit pas à

9. J. Stanley & T. Williamson, *Journal of Philosophy*, vol 98, 2001, 441-444 et J. Stanley *Know How*, Oxford University Press, 2011.

l'observation de son comportement ; suivre une règle ne se réduit pas si aisément à un ensemble de dispositions (voir Wittgenstein et Kripke) ; la délimitation du domaine du savoir faire n'est pas aussi simple : il existe des cas clairs d'aptitudes pratiques, d'autres qui le sont moins (être intelligent, scrupuleux) ou qui semblent peu différents de savoirs propositionnels, comme savoir parler une langue, savoir réparer un ordinateur, se repérer dans une ville, jouer aux échecs ou du violon. Nombre de ces aptitudes peuvent s'acquérir sans savoir verbal, mais la plupart supposent au moins *en partie* un tel savoir et une compétence *intellectuelle*. Est contestable aussi la présentation ryléenne de la connaissance théorique à travers la « légende intellectualiste » : l'argument de la régression est-il bon ? L'action intelligente suppose-t-elle, dans tous les cas, la considération antérieure d'une proposition ? Est-on obligé d'adopter la conception représentationniste que sous-tend une telle lecture ? La présentation de l'argument de Lewis Carroll n'est-elle pas douteuse ? Est-il aussi sûr que connaître une règle d'inférence ce ne soit pas connaître un fait ou une vérité en plus ? Ryle semble supposer aussi que la connaissance propositionnelle est comportementalement inerte. Mais pourquoi ? Ensuite, la conception que propose Ryle de la connaissance pratique est-elle correcte ? Enfin, avons-nous vraiment épuisé toutes les possibilités, comme semble le penser Ryle, en distinguant les choses de façon binaire, i.e. soit par contemplation propositionnelle soit de façon dispositionnelle ? L'intellectualisme ne pourrait-il se défendre sur d'autres bases ? On a généralisé ces premières critiques « intellectualistes » de l'anti-intellectualisme ryléen à toute approche qui se voudrait radicalement anti-intellectualiste de la connaissance pratique. L'argument de la régression à l'infini n'est pas correct : il n'est pas vrai que chaque manifestation de savoir faire doit s'accompagner d'une action distincte consistant à *contempler* une proposition qui soit elle-même une manifestation de savoir faire ; si tel était le cas, aucun savoir faire ne se manifesterait jamais. « J'exerce (ou je manifeste) ma connaissance *que* l'on peut ouvrir la porte en tournant le bouton et en la poussant (de même que ma connaissance *qu'*il y a là une porte), en exécutant cette opération de façon tout à fait automatique lorsque je quitte la pièce, sans formuler (ni mentalement, ni à haute voix) cette proposition ou quelque autre proposition pertinente¹⁰. » Il est inexact que pour toute action il faille recourir à une connaissance pratique : dirons-nous que pour digérer, nous avons besoin de savoir digérer ? Que pour gagner à la loterie, nous avons besoin de savoir comment gagner à la loterie ? Cela suppose une restriction du champ aux actions intentionnelles. Ryle ne parvient donc ni à mettre en difficulté la thèse selon laquelle le savoir faire est une espèce de savoir propositionnel, ni à défendre sa thèse anti-intellectualiste définissant la connaissance pratique comme la mise en œuvre de certaines capacités (*abilities*). Les attributions de savoir faire n'impliquent même pas l'attribution de capacités correspondantes. Un moniteur de ski peut savoir comment on effectue des figures complexes de ski acrobatique sans être lui-même capable de les effectuer. Un pianiste virtuose qui perd l'usage de ses deux bras dans un accident de voiture peut fort bien savoir encore comment jouer du piano¹¹. De même, on peut nier qu'une action intelligente doive être nécessairement précédée par la considération de propositions (intellectualisme « déraisonnable »),

10. Carl Ginet, *Knowledge, Perception, and Memory*, Boston, Reidel, 1975.

11. Stanley & Williamson, art. cit., p. 416. Paul Snowdon, « Knowing how and knowing that : A distinction reconsidered », *Proceedings of the Aristotelian Society*, 2003, p. 8.

sans nier que l'action intelligente doive être en quelque façon guidée par une forme ou une autre de connaissance théorique ou propositionnelle (intellectualisme « raisonnable¹² »). Par ailleurs, certains modèles de la connaissance propositionnelle sont proches de la vision ryléenne du savoir faire : ainsi la conception fonctionnaliste de la croyance, où manifester une attitude propositionnelle telle qu'une croyance, c'est manifester un certain état dispositionnel. Ryle a donc tort de penser que sa propre conception de l'action va nécessairement à l'encontre de la conception intellectualiste. On ne peut conclure, à partir de l'argument de la régression, que le savoir faire n'est pas une espèce du savoir propositionnel que si on combine cet argument avec la thèse erronée selon laquelle il y a une asymétrie entre les conditions de manifestation du savoir faire quelque chose et les conditions de manifestation de savoir que quelque chose est le cas. Un intellectualiste peut soutenir à la fois que la connaissance sur la base de laquelle nous agissons, quand nous agissons de façon intelligente, la connaissance pratique, est quelque chose qui se manifeste directement, sans action mentale préalable, et qu'une action intelligente est guidée par un savoir propositionnel. C'est d'ailleurs assez conforme à la manière dont on décrit le plus souvent le processus même de la délibération : quand on délibère, on intègre dans la délibération des croyances et des désirs qui ne font pas à proprement parler partie de la délibération elle-même (cf. Aristote). En d'autres termes, nos comportements peuvent être informés de manière non délibérative par d'autres attitudes propositionnelles¹³.

Le **cinquième cours** s'est alors employé à analyser de près les arguments déployés, contre Ryle et en faveur de l'intellectualisme, en commençant par les arguments linguistiques proposés par Stanley et Williamson. Ces derniers montrent qu'il n'y a pas de raison particulière d'établir une distinction d'ordre syntaxique ou sémantique entre deux propositions telles que :

- (1) Hannah sait (comment) monter à vélo (*Hannah knows how to ride a bicycle*).
- (2) Hannah sait que les pingouins se dandinent (*Hannah knows that penguins waddle*).

En suivant la sémantique de certains linguistes, ils proposent de lire de telles phrases comme contenant des questions enchâssées : « savoir comment » (*know how*), c'est connaître la réponse à une question, une question du même type que celle que l'on peut poser lorsque l'on substitue à « comment » : « quand », « où », « si oui ou non », soit des « questions-wh » (en anglais : *wh* pour *whether, whom, what, which, when, why*). Ils se concentrent sur une sous-catégorie de constructions de questions enchâssées de la forme : x sait comment, quand, où, comportant des phrases à l'infinitif – par ex. « Jean sait quand frapper une balle à la volée » – qui comportent ce que les linguistes appellent un élément neutre, ou « PRO », en position de sujet dans la clause enchâssée, censé jouer le rôle de sujet de la phrase à l'infinitif¹⁴. Tantôt PRO n'est pas lié dans sa phrase à un antécédent grammatical (par ex : « John a demandé à Bill comment PRO se conduire (*to behave oneself*) dans telles circonstances ». Le sujet de l'expression à l'infinitif semble être le terme générique « soi » (« *one* », « *oneself* »). Tantôt, PRO est « placé sous contrôle »,

12. Carl Ginet, *op.cit.*, 1975, p. 6-7 ; cité par Stanley, *op.cit.*, 2011, p. 15.

13. Peter Railton, « Practical Competency and Fluent Agency », in D. Sobel et S. Wall (éd.), *Reasons for Action*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 97-102.

14. J. Stanley, 2011, *op. cit.*, p. 70-71.

i.e. reçoit son interprétation d'un antécédent antérieur. Par ex : « Bekele s'attend PRO à gagner la course ». Bekele ne s'attend pas simplement à ce que l'on (quelqu'un) gagne la course, mais que ce soit bien lui, lui-même (« *himself* », et non pas « *oneself* »). Dans ce type de cas « contrôlés », la lecture correcte de la phrase doit se faire « *de se* », i.e. comme une analyse propositionnelle impliquant une manière de penser à la première personne, ce qui n'empêche pas que le contenu de la phrase soit dirigé vers un objet¹⁵. Le point capital est donc que le savoir faire est pour l'essentiel une relation à une question qui met en œuvre un état mental dont le mode de présentation est en première personne. Donner une caractérisation non triviale de ce en quoi consiste un mode de présentation à la première personne n'est pas, en philosophie, chose aisée. Mais c'est la même chose s'agissant de la caractérisation non triviale d'un mode de présentation pratique. Dans les deux cas, on peut fournir une preuve de l'existence de ces modes. Penser à une personne comme à un « soi » (*oneself*), ou à un lieu comme « ici », c'est être disposé à se comporter de telle ou telle manière, ou à former certaines croyances, étant donné les informations que l'on a sur cette personne ou sur ce lieu. De même, penser à une manière sous un mode de présentation *pratique* implique la possession de dispositions complexes. D'où les liens étroits entre le savoir faire et les états dispositionnels¹⁶. Mais cela n'empêche en rien de dire que le savoir faire est une *espèce* du savoir propositionnel. Dire que quelqu'un sait comment faire F, c'est donc toujours lui attribuer un savoir propositionnel qu'on peut exprimer ainsi :

(3) Hannah_i sait [comment PRO_i monter à vélo]. *Hannah_i, knows [how PRO_i to ride a bicycle].*

On dira que (3) est vrai relativement au contexte, si et seulement si, pour quelque manière contextuellement pertinente *m* pour Hannah de monter à vélo, Hannah sait que *m* est une manière pour elle de monter à vélo. La proposition est ainsi censée refléter le lien que l'on sent intuitivement entre « Hannah sait comment monter à vélo » et « Hannah sait de quelle manière monter à vélo ». Le premier bénéfice d'une telle analyse est d'être en accord avec la syntaxe et la sémantique proposées pour ce genre de constructions. Si on la rejetait, il faudrait rejeter des croyances solidement ancrées que nous avons en linguistique à propos de ces constructions. Cela se justifierait d'essayer autre chose si l'on avait rencontré de sérieuses difficultés dans l'analyse. Mais, estiment Stanley et Williamson, ce n'est pas le cas. Un deuxième bénéfice de l'analyse est donc d'expliquer certaines caractéristiques des attributions de savoir faire, ce dont sont incapables d'autres analyses.

On a procédé, dans le **sixième cours**, à l'évaluation de ces « gouttes de grammaire » et des « nuages de philosophie » qu'elles condensent, en notant, au passage, que Stanley et Williamson sont les premiers à critiquer leurs arguments linguistiques en faveur de l'intellectualisme. On a distingué ici plusieurs types d'objections, d'ordre linguistique et métaphysique : Stanley et Williamson revendiquent une certaine syntaxe et une certaine sémantique pour expliquer leurs analyses des attributions de savoir faire, mais ne peut-on en invoquer d'autres ? Peut-on si aisément réduire

15. J. Stanley, 2011, chap. 3 et 4.

16. J. Stanley & T. Williamson, art. cit., p. 429-430.

toutes les questions enchâssées à des « questions-wh¹⁷ » ? N'y a-t-il pas d'autres sémantiques possibles du savoir faire ? Celui-ci est-il nécessairement réductible à un savoir propositionnel ? N'y a-t-il pas lieu de tenir compte des *deux* significations lexicales que comporte, certes, dans la langue anglaise, le seul verbe « *know* », mais que traduisent en allemand « *kennen* » et « *wissen* », et en français, « savoir » et « connaître » ? Le savoir propositionnel est confronté au problème bien connu de l'*opacité* référentielle, mais les attributions de savoir faire ne sont-elles pas plutôt « transparentes » ? Nous sommes prêts, dans certains cas, à attribuer une forme de connaissance pratique ou de savoir faire aux animaux (Médor sait (comment) rattraper la balle), mais avons plus de mal à les juger assez sophistiqués conceptuellement pour posséder des connaissances « propositionnelles¹⁸ ». Ce qui n'est pas dire que l'on ne pourrait argumenter – c'est ce que soutiennent Stanley et Williamson – en faveur de la thèse selon laquelle attribuer un savoir faire F va de pair avec la possibilité d'attribuer de *fausses croyances* sur la manière de faire F, lesquelles sont à l'évidence propositionnelles. On s'est aussi demandé, à la suite notamment de Ian Rumfit¹⁹, si le savoir propositionnel impliqué dans les questions ne suppose pas une bien plus grande complexité. Admettons que (6) « Hannah sait monter à vélo » soit de la même famille linguistique – « savoir » précède une particule interrogative qui, à son tour, précède une infinitive – que : (7) « Hannah sait qui appeler en cas d'incendie » ou (8) « Hannah sait pourquoi voter pour Gore ». En quoi cela consiste-t-il au juste de « connaître » une proposition qui réponde aux questions formulées dans (7) ou dans (8) ? Si l'on veut pouvoir dire de quelqu'un qu'il *sait* « pourquoi F », il ne doit pas seulement connaître le *contenu propositionnel* d'une réponse vraie à la question « pourquoi F ? », il doit aussi savoir que la proposition est une *vraie* réponse à la question. N'y a-t-il pas lieu encore de douter que le savoir faire repose sur des liens entre des propositions et des personnes, là où il s'agirait plutôt de penser ces liens en termes d'activité ? N'est-il pas plus naturel, en bien des cas, de recourir à l'infinitif plutôt qu'à l'interrogatif ? N'y a-t-il pas un affadissement regrettable si l'on applique un seul et même schéma, celui des questions enchâssées, à toutes les attributions de savoir pratique, et certaines différences réelles qui s'imposent, par exemple, entre ce qui relève du simple savoir faire et ce qui relève de l'apprentissage du savoir faire, ou du « savoir de savoir faire », lequel justifie que dans certaines langues soient accentuées les modalités de la connaissance mise en œuvre ? On sait nager, dira-t-on naturellement, mais si l'on veut souligner les efforts prodigués pour la traversée à la nage, par exemple d'une rivière difficile, on emploiera bien alors le « comment » : on sait comment nager (sous-entendu, quel type de nage employer, à quelle vitesse, etc.).

Nous avons, dans le **septième cours**, précisé les problèmes auxquels est confronté l'intellectualisme, sous la version proposée par Stanley et Williamson, mais en commençant par un tableau des trois grandes attitudes généralement adoptées sur la nature de la connaissance pratique et en rappelant les problèmes rencontrés, à ce stade, par chacune d'elles. (1) La connaissance pratique se réduit à, ou est, une espèce de la connaissance théorique, ou tout au moins savoir faire quelque chose

17. Jeremy Prantl, « Knowing how and knowing that », *Philosophy Compass*, 3/3, 2008, p. 451-470.

18. Stanley & Williamson, art. cit., p. 439.

19. Ian Rumfit, « Savoir faire », *Journal of Philosophy*, vol. 100, n° 3, 2003, p. 158-166

suppose de maîtriser au préalable quelques bribes de savoir théorique ou propositionnel. (2) Le savoir théorique ou propositionnel se réduit à, ou est, une espèce de savoir faire ; ou du moins le savoir propositionnel exige de façon importante des bribes de savoir faire préalables. (3) Savoir faire et savoir théorique sont deux états indépendants, aucun des deux n'est une espèce de l'autre ni ne s'y réduit. La première attitude est intellectualiste en ce qu'elle accorde la priorité à l'état intellectuel de connaissance propositionnelle. La deuxième et la troisième attitude nient cet ordre de priorité et se présentent plutôt comme anti-intellectualistes. Mais il y a des degrés : la deuxième, que certains philosophes soutiennent aujourd'hui²⁰ est profondément anti-intellectualiste, puisqu'elle fait dépendre le savoir théorique du savoir pratique. La troisième l'est plus faiblement puisqu'elle permet une certaine autonomie à la connaissance théorique (Ryle, nous l'avons vu, est plutôt à ranger de ce côté). Après avoir rappelé les bénéfices et problèmes respectifs de chacune des positions, nous sommes revenus sur les difficultés propres aux arguments linguistiques invoqués par les intellectualistes en notant par exemple le caractère peu naturel de certaines conjonctions, puis sur les difficultés ayant trait à la nature du « mode de présentation pratique » que suppose, selon Stanley & Williamson, une analyse correcte de la connaissance pratique : S sait ϕ -er dans le seul cas où il y a une manière, m , telle que S sait que m est une manière de ϕ -er²¹, et ce, parce qu'elle sait aussi deux choses, premièrement, que m est une manière pour elle de ϕ -er, et deuxièmement, parce que m lui a été présenté de la manière appropriée. Pour savoir monter à vélo en sachant que m est une manière pour moi de monter à vélo, il me faut savoir que m est une manière *pour moi* de monter à vélo sous un mode « pratique » de présentation. Ce mode est en effet nécessaire, car je pourrais parfaitement me mouvoir de la manière décrite par toute une liste de recommandations, en connaître par cœur la liste, choisir une manière pour moi de monter à vélo, sans savoir pour autant que ce que je suis en train de faire est une manière de monter à vélo, tout simplement, parce que je pourrais fort bien ignorer que la manière dont je fais les mouvements est bel et bien celle que décrit la liste en question. Mais on peut apporter deux types d'objections à cette analyse. En premier lieu, noter qu'il y a dans cette présentation quelque chose, au mieux de circulaire, au pire, de peu crédible : ce n'est pas « parce que je sais que m est une manière pour moi de monter à vélo (sous un mode pratique de présentation) », que je sais monter à vélo. Il faut plutôt dire que je sais que m est une manière pour moi de monter à vélo (sous un mode pratique de présentation), parce que je sais déjà comment instancier m . Entretenir la proposition que m est une manière pour quelqu'un de ϕ -er sous un mode pratique de présentation implique de savoir comment soi-même instancier m . Bref, le savoir faire se trouve être en définitive une partie irréductible de l'analyse parce que l'explication du mode pratique de présentation exige que je dispose déjà de certaines bribes de savoir faire. Auquel cas l'analyse fait appel à la notion même qu'il s'agit d'expliquer²². Si le fait que m me soit présenté sous le mode pratique exige de savoir comment utiliser m , Stanley

20. Stephen Hetherington, *How To Know: A Practicalist Conception of Knowledge*, Malden (Mass.), Blackwell, 2011.

21. Stanley & Williamson, art. cit. p. 425 : « *S knows how to ϕ just in case there is a way, w , such that S knows that w is a way to ϕ* ».

22. Jeremy Fantl, art. cit., p. 460-461.

et Williamson ont en toute rigueur raison de dire que savoir monter à vélo exige de savoir (sous le mode pratique de présentation) que *m* est une manière de monter à vélo. Mais ils ont tort d'en conclure que cela fait du savoir faire une espèce de savoir propositionnel. En second lieu, si on analyse de plus près le concept même de « manière » et le rôle qu'il est censé remplir, on voit qu'il est problématique²³. Je peux avoir une manière de faire quelque chose que je veux faire, sans *savoir* comment faire, par exemple en accédant à un site web sécurisé dont les paramètres de sécurité ont été un instant désactivés, après avoir tapé au hasard un mot de passe qui n'est en fait pas le bon car je l'avais oublié : j'ai bien manifesté une manière d'entrer sur le site web mais aucune connaissance pratique réelle n'est intervenue ici (je ne *connaissais* pas le bon mot de passe). De même, il ne suffit pas de *savoir faire quelque chose* à telle ou telle occasion, pour pouvoir être crédité de la maîtrise d'un savoir faire ou d'une connaissance pratique. C'est toute la différence qu'il peut y avoir entre deux individus qui taperaient tous deux (manifestant donc une même « manière de faire ») le mot « Afghanistan ». L'un sait taper, mais tape le mot pour la première fois, l'autre est débutant, et c'est le seul mot qu'il sache taper. La différence entre celui qui a la maîtrise de la frappe et le débutant est une différence qui porte sur ce qu'ils *savent faire* mais qui n'est pas manifeste dans les « événements singuliers » auxquels ils participent lorsqu'ils exercent leur connaissance. On est en présence d'une seule et unique manière de faire (la manière dont tous deux ont tapé), mais ce sont deux types différents de savoir faire qui sont exercés (l'un sait taper, et l'autre sait taper « Afghanistan »). De même, des instances singulières de savoir faire ne permettent pas de déterminer en quoi consiste au juste le savoir faire dont quelqu'un fait preuve lorsqu'il manifeste, *hic et nunc*, celui-ci. On peut dire de quelqu'un qu'il « sait tailler les rosiers », soit parce qu'on l'a vu se servir comme il faut de son sécateur, soit parce qu'on l'a vu réfléchir à la manière de procéder en examinant la plante avant d'effectuer la taille²⁴. Une seule sorte de savoir faire est ici en cause, mais qui s'exerce de deux manières très différentes. La conclusion qui s'impose est donc la suivante : savoir faire quelque chose ce n'est pas (ou pas seulement, ainsi que le pensent Stanley et Williamson) connaître une proposition vraie, s'exerçant de telle ou telle manière, à l'occasion de telle ou telle activité ou action ; c'est être dans une relation de savoir faire avec une activité ou un *type* (et non un *token*) d'action. Lorsqu'on sait faire quelque chose, on entretient avec son savoir un lien qui a toutes les apparences de la généralité. C'est aussi du reste la raison pour laquelle ce ne sont jamais des événements, mais plutôt des processus que l'on met en avant pour identifier la connaissance pratique lorsque celle-ci s'exerce, et que Ryle parle de la connaissance pratique comme d'une « disposition » « dont l'exercice est indéfiniment hétérogène²⁵ ». Une analyse adéquate du type d'agentivité à l'œuvre dans la connaissance pratique devra donc intégrer cette donnée que connaître de façon pratique, c'est nécessairement être engagé dans des processus, des activités ou un savoir agir qui, du fait même de sa généralité, ne peut pas se réduire à la seule connaissance de propositions particulières. Il ne faut certes pas conclure trop vite des liens étroits entre la connaissance pratique et nos

23. Jennifer Hornsby, « Ryle's knowing how and knowing how to act », in J. Bengson & M.A. Moffett, 2011, p. 80-98.

24. Tous ces exemples sont empruntés à J. Hornsby, *op. cit.*, p. 90-92.

25. Ryle, 1949, *op. cit.*, p. 44.

intentions, raisons d’agir et actions, au bien-fondé de l’anti-intellectualisme, car la question reste toujours posée, à ce stade, de savoir si celles-ci se fondent en dernière analyse sur des attitudes propositionnelles plutôt que sur des capacités, dispositions ou aptitudes, si les actions intentionnelles sont le produit des premières ou des actualisations des secondes. La nature exacte du type d’agentivité à l’œuvre, par exemple, lorsqu’on agit intentionnellement – la connaissance pratique du type de celle qu’évoque Elisabeth Anscombe en particulier dans *Intention* (1957) – n’est donc pas tranchée²⁶. Mais il n’en reste pas moins vrai que l’intellectualiste a au moins autant de soucis à se faire, à ce stade, que l’anti-intellectualiste, sans même compter d’autres difficultés à venir.

Ce sont sur celles-ci que s’est penché le **huitième cours** en évaluant la pertinence de l’attitude intellectualiste à l’aune de récents développements de la linguistique et de la philosophie de l’esprit, mais aussi de la phénoménologie et de la psychologie cognitive.

On s’est d’abord penché sur les travaux qui, notamment depuis Noam Chomsky, soulignent que la compétence linguistique dont fait preuve un locuteur ordinaire met en jeu une forme d’intelligence, ou que la connaissance manifestée dans le fait de savoir parler, est une connaissance de type factuel que l’on ne peut entendre en des termes anti-intellectualistes²⁷. Faut-il, contre Ryle, refuser d’assimiler cette connaissance à une aptitude à parler et à comprendre ou à un système de dispositions, ou bien s’inscrire en faux contre les analyses chomskyennes, en suivant plutôt des auteurs comme Peirce, Wittgenstein, ou, plus récemment Hilary Putnam ou Michael Devitt²⁸ qui insistent sur la nécessaire prise en compte dans le savoir que met en œuvre la compétence linguistique de tout ce qui relève de la connaissance tacite, de ce qui ne peut être dit mais seulement montré, de ce que veut dire « suivre une règle », mais aussi du savoir faire, et des capacités, aptitudes et talents (*skills*) (voir l’intervention au séminaire de Annalisa Coliva). Même si nos intuitions vont plutôt dans ce dernier sens – l’anti-intellectualisme –, trancher la question de ce en quoi consiste la connaissance pratique sur laquelle repose la compétence linguistique est tout sauf simple, comme le montre la discussion que mènent Stanley et Williamson contre Michael Devitt pour qui il n’y a aucune raison de supposer que quelqu’un qui est compétent relativement à une phrase – qui a la capacité de l’utiliser avec un certain sens – doive par là-même avoir la moindre connaissance propositionnelle de ce qui constitue son sens. Mais Devitt est assez allusif sur ce qu’il entend par « compétence », reste prisonnier de la doctrine cartésienne qu’il est censé rejeter et pense à tort que la distinction entre savoir propositionnel et savoir faire recoupe une distinction souvent faite dans les neurosciences cognitives entre connaissance déclarative et connaissance procédurale, laquelle est une distinction non entre des sortes d’états mais entre des manières d’implémenter (ou de réaliser) la connaissance qui est la nôtre. Si un tel recoupement ne se justifie pas, alors cette position ne constitue pas une objection à

26. Question dont la redoutable complexité ne peut être traitée d’assez près dans le cadre nécessairement limité du cours de cette année.

27. John Bengson & Marc A. Moffet, *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action*, Oxford University Press, 2011, introduction.

28. Michael Devitt, *Designation*, New York, Columbia University Press, 1981 ; *Realism and truth*, Princeton, Princeton University Press, 1984/1997 ; *Ignorance of language*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

l'intellectualisme et reste tout à fait compatible, selon Stanley et Williamson, avec une conception du savoir faire comme savoir propositionnel. On est ensuite passé à des objections émanant de représentants plus favorables à une conception du savoir faire comme « affordance » ou « savoir incorporé », qu'on trouve en phénoménologie, mais aussi chez des auteurs comme Gibbons, Alva Noé ou Jérôme Dokic (voir son intervention au séminaire) faisant appel au caractère « situé » de la cognition. Tous veulent insister sur d'autres aspects, à leur yeux, cruciaux, de la connaissance pratique, qu'ils jugent insuffisamment pris en compte aussi bien dans l'approche intellectualiste, souvent assimilée par eux – mais à mon sens à tort – à une approche foncièrement représentationniste, que dans certaines conceptions trop mécanistes comme celles qui ont pu prévaloir en intelligence artificielle, ou encore dans certaines approches physicalistes réductionnistes de l'esprit trop peu attentives à certains phénomènes comme le contenu non conceptuel de certains de nos états mentaux, à leur aspect phénoménal et qualitatif, ou encore aux liens qui existent entre la perception et l'action. Tous déplorent que l'on ne présente pas plus la connaissance pratique comme une activité, mettant en œuvre des aptitudes et des talents divers et où se jouent nos perceptions, nos émotions et tout simplement notre corps (voir l'intervention au séminaire de Alain Berthoz). C'est le type d'arguments que l'on trouve chez Alva Noé, représentant paradigmatique de ce genre d'approche, qui a violemment critiqué l'intellectualisme dont font preuve Stanley et Williamson dans leurs analyses. Pour Noé, la connaissance pratique mettrait ainsi en œuvre des capacités (*abilities*) qui sont incorporées (*embodied*), au sens où elles dépendent de notre nature corporelle ; « situées » (*situated*), au sens où les conditions de leur exercice sont extérieures à l'agent. La possession de ces capacités affecte notre attitude et nous permet d'avoir des expériences que nous ne saurions avoir autrement, de déceler du sens là où sinon, il n'y en aurait pas. De cette manière, le corps, le monde et notre connaissance pratique nous ouvrent à un domaine d'expérience rempli de signification. Et c'est ce qui explique pourquoi on peut raisonnablement penser que les aptitudes pratiques sont une sorte de *connaissance*. Elles recouvrent un type de compréhension que nous appliquons dans nos pratiques, exactement comme nous pourrions appliquer notre compréhension conceptuelle. C'est ce qui met à mal toute conception qui verrait dans la connaissance en question quelque chose de « propositionnel ». Si savoir faire quelque chose, c'est savoir que certaines propositions sont vraies, alors il devient proprement mystérieux que quelque chose comme l'incorporation ou la situation puissent compter à ce point. Certains philosophes (qui ne sont pas phénoménologues) ont du reste soutenu que le contexte, la situation, et même l'incorporation (*embodiement*) fournissent les conditions de possibilité mêmes de certains contenus propositionnels. Ainsi, pour Gareth Evans ou John McDowell, certains contenus sont dépendants de l'objet au sens où on ne pourrait pas saisir la proposition autrement qu'en étant face à l'objet lui-même, Putnam suggérant pour sa part que les relations causales entre les sujets percevants (des êtres réels faits de chair et d'os) et leur environnement posent des contraintes à ce sur quoi portent leurs pensées²⁹. Si ces

29. Gareth Evans, *The Varieties of Reference*, Oxford, Oxford University Press, 1982. John McDowell, « Singular thought and the extent of inner space », in J. McDowell et P. Pettit (éd.), *Subject, Thought and Context*, Oxford, Oxford University Press, 1986. C. Peacocke, *Concepts*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1992. H. Putnam, « The meaning of 'meaning' », *Philosophical Papers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1973.

analyses sont justes, Stanley et Williamson et les intellectualistes en général doivent expliquer comment le type de connaissance propositionnelle auquel se voit assimilée la connaissance pratique rend bien compte de ce rôle si essentiel que semblent jouer la situation et l'incorporation. Noé, quant à lui, conclut dans le sens opposé : « Tout savoir propositionnel dépend de et doit s'analyser en termes d'un savoir faire fondamental. L'intellectualiste sur-intellectualise l'esprit³⁰. » À quoi l'intellectualiste peut toujours rétorquer que tout comme on peut contrecarrer une interprétation visant à réduire la distinction entre savoir faire et savoir propositionnel à la distinction procédural/déclaratif, on peut aussi donner de ce genre d'analyse sur les capacités et les talents « incorporés » une lecture qui ne soit pas radicalement opposée à l'intellectualisme, y compris en s'appuyant sur certains résultats des neurosciences cognitives³¹ ou en remettant à l'honneur des notions comme celles d'automaticité ou de représentation tacite qui figurent de façon éminente dans les sciences cognitives contemporaines, en éthologie et en psychologie. Cela permettrait aussi de repenser les distinctions sans doute trop tranchées que font certains entre connaissance pratique et connaissance théorique, de voir que des états que l'on a peut-être trop spontanément tendance à dire « théoriques » sont peut-être plus qu'on ne le croit envahis déjà, à divers degrés, de toute une série de savoir-faire et d'aptitudes, comme l'imagination, la capacité de représentation iconique, etc., enfin, de ne pas adopter trop vite, une attitude anti-intellectualiste.

Dans cet esprit, on a donc cherché, dans le **neuvième et dernier cours**, à proposer des arguments, de nature plus directement épistémologique, qui soient mieux à même de dépasser les clivages habituels et de présenter la connaissance pratique sous un autre jour. On a d'abord remis en cause l'idée qu'il faille suivre la conception inhérente à l'analyse de Stanley et Williamson de la connaissance propositionnelle elle-même, à savoir l'idée (défendue notamment par Williamson) que ce qui est premier ce n'est pas, comme dans un modèle traditionnel à la Gettier, la croyance, mais la connaissance (entendue comme un état mental). Aussi forte que soit cette position, elle est battue en brèche, et ce n'est pas celle qui sera suivie ici (voir aussi la fin du cours de 2010-2011). Or, pour que l'argument en faveur de la connaissance pratique marche, il faut aussi admettre une certaine conception de la connaissance propositionnelle elle-même. On a ensuite rappelé les enjeux auxquels sont confrontés anti-intellectualistes et intellectualistes. L'anti-intellectualiste devra montrer que savoir faire quelque chose ne se réduit pas nécessairement au fait d'avoir une aptitude ou une disposition à faire quelque chose ; envisager qu'il puisse y avoir des « degrés » dans le savoir faire ; montrer où réside la différence entre les comportements qui manifestent de façon évidente de l'intelligence et les autres (il y a aussi des cas où le savoir faire et les capacités ne vont pas de concert) ; montrer peut-être encore, sans renier totalement le lien, que le savoir faire et d'autres stades de l'intelligence sont fondés dans un certain type de puissance ; lire le savoir faire comme quelque chose qui s'appuie sur un *succès*, interprété de façon contrefactuelle, doté de garantie³², ou dans le sillage des travaux héritiers du pragmatiste Frank Ramsey. Enfin, il lui faudra aussi pouvoir faire la différence entre connaissance

30. Alva Noé, « Against intellectualism », *Analysis*, 65(4), octobre 2005, p. 278-90.

31. J. Stanley, *op. cit.*, 2011, p. 167.

32. Cf. Katherine Hawley, « Success and knowledge-how », *American Philosophical Quarterly*, vol. 40, n° 1, 2003, p. 22.

experte et simple « truc » et donc s'employer à déterminer le caractère proprement cognitif de l'activité pratique, sans en faire quelque chose de mystérieux, de magique, de métaphorique ou de « primitif », mais en élaborant plutôt les notions d'apprentissage et d'éducation qui permettent de distinguer la connaissance pratique de la simple habitude, ou en mettant en avant certains thèmes de la phénoménologie ou qui s'en inspirent. Quant à l'intellectualiste, il devra éviter les écueils bien identifiés par Ryle, mais aussi ceux qu'on a pu repérer dans l'approche linguistique de Stanley et Williamson ; cesser sans doute de penser que la connaissance pratique se réduit purement et simplement à une connaissance propositionnelle et proposer une nouvelle approche. Dans tous les cas, il conviendra de se frayer un chemin entre un anti-intellectualisme réducteur, sans ramener le savoir faire à un ensemble d'aptitudes ou de capacités, et la conservation de la distinction intuitive, chère aux intellectualistes, entre la connaissance pratique (orientée vers l'action) et la simple connaissance théorique (orientée simplement vers les faits ou la vérité). C'est ce qu'on s'est employé à faire dans un dernier temps, en proposant un nouveau modèle de la connaissance pratique. On a souligné l'importance des nuances et pondérations à prendre en compte (cf. l'ambivalence platonicienne sur la valeur de la connaissance pratique, la subtilité de la position aristotélicienne, les nuances de Ryle, mais aussi de Stanley et Williamson) obligeant à minimiser l'idée d'une supposée priorité de la connaissance pratique sur la connaissance théorique, mais aussi de trop franches oppositions entre les deux et entre les formes d'intelligence qu'on y verrait à l'œuvre. Voilà qui nous invite aussi à intégrer certains éléments, dans le nouveau modèle proposé de la connaissance pratique, au premier rang desquels les vertus intellectuelles comme celles récemment mises en lumière dans l'éthique de la croyance et dans l'épistémologie de la vertu, qui insistent moins sur les obligations et devoirs épistémiques que sur le caractère de l'agent de connaissance, nous incitant à distinguer (i) justification épistémique et justification éthique, (ii) ce qui peut valoir (et même être valorisé) au niveau de l'enquête et ce qui vaut au niveau de la justification épistémique ; et à tirer une leçon importante : s'il n'y a pas de parallèle strict entre la sphère pratique et la sphère épistémique, il faut bien aussi qu'il y ait entre elles un rapport : sinon il y aurait une coupure entre nos raisons ou vertus cognitives et épistémiques d'un côté, et nos raisons ou vertus pratiques de l'autre. On a donc proposé pour finir un modèle de connaissance pratique dont les traits fondamentaux seraient les suivants. La connaissance est bien un processus d'enquête qui se présente (en quoi on peut s'accorder avec Stanley et Williamson) sous la forme (socratique) de questions et réponses, plus que sous celle de croyances dont il faudrait simplement établir la vérité et donner des justifications. En ce sens, il n'y a pas lieu de distinguer fondamentalement le modèle de la connaissance pratique de celui qui a été suivi pour définir la connaissance théorique auquel nous avons fixé un certain nombre de contraintes (condition de sensibilité, de sûreté, nécessité de donner les conditions de possibilité du doute, principe de faillibilité et de révisions des croyances – voir pour le détail le cours de 2010-2011). S'il n'y a donc pas lieu de changer foncièrement le modèle en l'inscrivant en particulier dans le cadre plus général d'une épistémologie des vertus, il faut en revanche veiller à intégrer au mieux certaines vertus épistémiques. Pour que l'on puisse dire de quelqu'un qu'il « sait faire », qu'il est vraiment doté d'une « connaissance pratique », il lui faut non seulement être doté d'une compétence linguistique, mais être capable d'exercer des capacités particulières. Il lui faut sûrement être précis (*accurate*), adroit (*adroit*), bien ajusté (*apt*). Mais il faut aussi qu'il soit capable de faire le lien

entre les trois : pour que le tir à l'arc de l'archer soit bien ajusté, il ne doit pas être seulement précis et adroit, il doit être précis parce qu'adroit, bref, réussi parce que l'archer a manifesté sa compétence³³. Il faut donc que l'on puisse repérer dans la connaissance pratique « une sorte de succès issu de l'aptitude », tant il est vrai que « la connaissance est un cas particulier de phénomènes normatifs plus généraux comme celui du succès issu de l'aptitude (ou du succès issu de l'excellence, ou du succès issu de la vertu³⁴) », et sans doute aussi d'autres vertus épistémiques (telles que le discernement, l'honnêteté, l'attention aux données, le sens de la responsabilité, l'absence de vices épistémiques, etc.) On a conclu en rappelant que ce premier ensemble de leçons consacrées à la connaissance pratique ne prétendait pas être allé au cœur de ce qui en fait la nature ou l'essence. Il s'agissait surtout, à ce stade, de relever maintes difficultés inhérentes tant aux versions intellectualistes et anti-intellectualistes de la connaissance pratique qu'à la problématique opposition entre connaissance pratique et connaissance théorique. Ce faisant, on espère avoir rendu plus compréhensible la manière dont se fait l'articulation entre nos pensées, nos actes ou nos actions, mais aussi plus naturels les liens que nous avons, esprit et corps confondus, avec le monde.

SÉMINAIRE : EN RAPPORT AVEC LE COURS

Le séminaire a prolongé les analyses du cours en abordant plusieurs thèmes.

Lors de la première séance, « Lectures aristotéliennes », on a précisé les analyses portant sur les liens que fait Aristote entre connaissance pratique et connaissance théorique, mais aussi sur les interprétations possibles de la conception aristotélienne en prenant appui sur l'article important de David Wiggins (« Practical knowledge: Knowing how to and knowing that », *Mind*, 2012, vol. 121, n° 481, 2012, p. 97-130). On est revenu sur les liens, très forts, que l'on peut repérer entre les préoccupations de Ryle dans son article de 1946 comme au chapitre 2 du livre de 1949, *The Concept of Mind*, et l'analyse que propose Aristote de la raison pratique, de l'intelligence pratique, ou encore de la manière dont les êtres humains entrent dans ce mode d'être et d'agir qu'Aristote appelle l'*ethos*. Anticipant la lecture proposée par certains orateurs dans le séminaire, on a montré comment et pourquoi, contrairement à une lecture comme celle que proposent Stanley et Williamson, premièrement, Ryle ne se trompe pas dans son analyse de la connaissance pratique ; deuxièmement, qu'en combinant les arguments ryléens et certains thèmes aristotéliens, on peut donner raison à l'interprétation visant à présenter la connaissance pratique comme étant de l'ordre, prioritairement, d'un savoir faire (*knowing how*) ; troisièmement, que certains enseignements peuvent en être tirés dans les domaines de la philosophie de la connaissance et de la philosophie de l'esprit.

Au cours de la deuxième séance, « Cognition située et connaissance pratique », Jérôme Dokic philosophe, directeur d'études à l'EHESS, membre de l'Institut Jean-Nicod (CNRS-EHESS-ENS) s'est demandé si la connaissance est hétérogène ou s'il faut admettre, à la suite de Gilbert Ryle, un dualisme entre le savoir théorique et le

33. Ernst Sosa, *Virtue Epistemology*, 2007, chap. 2, p. 22 sq.

34. John Greco, *Achieving Knowledge, A Virtue-theoretic Account of Epistemic Normativity*, Cambridge University Press, 2010.

savoir-faire. Il a rappelé que, si la question a une origine ancienne, elle est toujours d'actualité, comme en témoigne la défense récente d'une forme sophistiquée d'intellectualisme selon laquelle le savoir-faire n'est qu'un cas particulier du savoir théorique. Il a proposé d'aborder cette question dans le contexte du programme de la cognition située et a insisté sur la relation entre le savoir-faire et la perception des « affordances », ainsi que sur le rôle de celles-ci dans l'ancrage d'un agent dans une situation spécifique. Il a défendu l'hypothèse – intermédiaire entre un dualisme strict de la connaissance et l'intellectualisme sophistiqué – selon laquelle ce qu'un agent sait quand il sait faire quelque chose peut être entièrement décrit en termes propositionnels, sans que le savoir-faire ne se laisse réduire à un savoir théorique.

Au cours de la troisième séance, « Savoir et croire, agir et avoir une intention », Timothy Williamson, *Wykeham Professor of Logic* à l'université d'Oxford, s'est employé à développer et à préciser l'analogie que l'on peut faire entre la connaissance et l'action (le faire intentionnel). Reprenant le cadre général selon lequel la connaissance est à la croyance ce que l'action est à l'intention, il a indiqué que l'analogie inverse la direction d'ajustement. Pour le premier côté, l'ajustement doit se faire de l'esprit au monde ; pour le dernier, du monde à l'esprit. Le côté croyance/connaissance de l'analogie correspond aux entrées vers le raisonnement pratique, le côté action/intention vers ses sorties. Dans la mesure où le désir est une entrée vers le raisonnement pratique, il relève du premier côté (on considère donc favorablement la thèse selon laquelle le désir est une croyance). Lorsque tout se passe globalement bien avec le raisonnement pratique, on agit sur la base de ce que l'on sait. Les croyances jouent le même rôle local que la connaissance, et les intentions le même rôle local que l'action, dans le raisonnement pratique. Tel est le cadre approprié pour comprendre les normes de connaissance pour la croyance et le raisonnement pratique. La marginalisation de la connaissance en épistémologie est aussi perverse que la marginalisation de l'action en philosophie de l'action.

La quatrième séance, « Littérature et connaissance pratique », a permis d'écouter Pascal Engel, directeur d'études à l'EHESS, membre du Centre de recherches sur les arts et le langage. Il a rappelé que pour le « cognitivisme » littéraire, il y a bel et bien des vérités littéraires et que la littérature, y compris la fiction, apporte une forme de connaissance. Cette thèse se heurte toutefois à des objections familières, qui ont conduit ses défenseurs à l'affaiblir ou à la rendre triviale. L'autre option consiste à soutenir que la connaissance littéraire est une connaissance pratique, d'un type fondamentalement différent de la connaissance propositionnelle de vérités. C'est la thèse qu'il a défendue, mais en la modifiant sérieusement : la connaissance littéraire est une connaissance pratique, mais propositionnelle. La thèse de Stanley et de Williamson (2001), qui réduit le savoir pratique au savoir propositionnel, bien qu'elle se heurte, dans les cas usuels, à des difficultés majeures, pourrait bien être correcte dans le cas de la connaissance littéraire, parce que la littérature ne véhicule pas des savoirs pratiques directement, mais indirectement, par descriptions ou modes de présentation pratiques, ce qu'il a montré en s'appuyant sur quelques exemples littéraires.

La cinquième séance, « Connaissance pratique et compétence linguistique », a permis d'écouter Annalisa Coliva, professeur associée à l'université de Modène et Reggio-Emilia et directrice adjointe du centre de recherche en philosophie COGITO (Bologne). Reprenant la distinction entre connaissance pratique et connaissance propositionnelle (ou théorique) par rapport à la compétence linguistique, elle a commencé par préciser les aspects saillants de la distinction entre savoir et savoir-

faire. Puis elle a expliqué brièvement la position de Noam Chomsky sur la compétence linguistique, position qui repose fondamentalement sur l'idée que cette compétence n'est pas une connaissance pratique, mais une connaissance propositionnelle. Après avoir critiqué les arguments avancés par Chomsky à l'appui de sa thèse, elle a présenté, pour finir, quelques remarques visant à montrer que la compétence linguistique est bien une connaissance pratique.

La sixième séance, « Vicariance et connaissance pratique », a permis d'écouter le professeur Alain Berthoz (Collège de France). Il a soutenu la thèse selon laquelle la combinaison, ou même l'opposition, des lois générales simplificatrices du vivant (simplexité) et la remarquable diversité et flexibilité des mécanismes et solutions possibles (vicariance) constituent l'une des sources fondamentales de la créativité de notre « connaissance pratique ». Il en a donné des exemples issus des travaux de neurosciences. Prenant appui sur les théories de Husserl, de Merleau-Ponty, et les travaux récents de E. Danblon sur la rhétorique du sens pratique, il a suggéré que l'acte est au fondement des processus les plus « rationnels » et que l'émotion est un outil pour créer des mondes possibles en mettant le corps sensible dans un état favorable à l'élaboration et à l'anticipation de scénarios d'action liés au passé par le « voyage mental ».

Au cours de la septième séance, enfin, « Arguments non linguistiques en faveur de l'intellectualisme », J. Adam Carter, de l'université d'Édimbourg, a commencé par rappeler que l'intellectualisme en matière de connaissance pratique est la thèse selon laquelle le fait pour un agent de savoir comment ϕ -er se fonde sur les attitudes propositionnelles de l'agent vis-à-vis de ϕ -er. La stratégie contemporaine la plus populaire et la mieux développée pour défendre cette position fait appel, principalement à des considérations linguistiques (par ex. Stanley & Williamson 2001 ; Stanley 2011), en conséquence de quoi, le caractère plausible de l'intellectualisme dans la littérature récente sur ces questions a été discuté prioritairement par référence à la question de savoir si ces arguments linguistiques en faveur de l'intellectualisme marchent. Dans son exposé, J. Adam Carter a exploré la viabilité d'une autre position moins discutée », celle, « non linguistique » en faveur de l'intellectualisme. Ce faisant, il a évalué les trois arguments les plus récents et les plus influents qui ont été avancés en faveur de l'intellectualisme. Les deux premiers, que l'on doit à Bengson & Moffett (2011) sont négatifs : ces arguments essaient de montrer que la stratégie première pour nier l'intellectualisme, l'anti-intellectualisme, ne marche pas. Le troisième argument non linguistique en faveur de l'intellectualisme considéré est la tentative récente que l'on doit à Stanley & John Krakauer (« Is the 'Dumb Jock' really a nerd ? », *New York Times*, 27 oct. 2013) d'étayer l'intellectualisme par le biais de preuves scientifiques cognitives que les anti-intellectualistes ont ordinairement tendance à tenir pour un avantage. La conclusion qui s'impose est qu'aucun de ces arguments en faveur de l'intellectualisme n'est convaincant.

PUBLICATIONS

Livres

TIERCELIN C., *La métaphysique et les sciences : Les nouveaux enjeux*, Paris, Collège de France, coll. « Philosophie de la connaissance », 2014, <http://books.openedition.org/cdf/3684>.

TIERCELIN C., *The Pragmatists and the Human Logic of Truth*, Paris, Collège de France, coll. « Philosophie de la connaissance », 2014, <http://books.openedition.org/cdf/3652>.

Articles et chapitres d'ouvrages

TIERCELIN C., « Is there such a thing as metaphysical knowledge? », dans BACCHINI F., CAPUTO S. et DELL'UTRI M. (éd.), *Metaphysics and ontology without myths*, Newcastle, Cambridge Scholars Pub., 2014, 80-100.

TIERCELIN C., « Les philosophes français face à la guerre », dans COMPAGNON A. (éd.), *Autour de 1914-1918. Nouvelles figures de la pensée : sciences, arts et lettres*, Paris, Odile Jacob, coll. « Travaux du Collège de France », 2015, 195-221 [colloque de rentrée du Collège de France, 2014].

TIERCELIN C., « Hilary Putnam : l'évolution du réalisme interne au réalisme naturel ou pragmatiste », dans BUSACCHI V., SALIS P. et LECIS P.L. (éd.), *Realtà, verità, rappresentazione*, Milan, Franco Angeli, 2015, 267-288.

TIERCELIN C., dans *Against boredom: 17 essays on ignorance, values, creativity, metaphysics, decision-making, truth, preference, art, processes, Ramsey, ethics, rationality, validity, human ills, science, and eternal life to Nils-Eric Sahlin on the occasion of his 60th birthday*, Fri Tanke, 2015, <http://lup.lub.lu.se/record/8056958>.

AUTRES ACTIVITÉS³⁵

Communications et conférences

19 juillet 2014. Conférence plénière au Peirce Centennial Conference, Lowell, Mass : « Peirce and the possibility of metaphysical knowledge ».

21 septembre 2014. Conférence de clôture des Rencontres philosophiques de Langres (« L'histoire ») : « Histoire et nature ».

1^{er} octobre 2014. Conférence au lycée Lakanal de Sceaux : « Métaphysique et science ».

16 octobre 2014. Conférence au colloque de rentrée du Collège de France (« Autour de 1914 ») : « Les philosophes français face à la guerre (morale, politique, philosophie) ».

30 octobre 2014. Ouverture du colloque international « La Fabrique de la peinture », Collège de France.

8 janvier 2015. « Pourquoi nous avons encore besoin des Lumières ». Communication à la journée de lancement de l'année de la Lumière en France. Paris, Sorbonne. Vidéo et texte de présentation en ligne sur le site : <http://www.lumiere2015.fr/ressources/videos-ceremonie-de-lancement-2015-annee-de-la-lumiere-en-france/>

27 janvier 2015. Communication au Moral Sciences Club, Université de Cambridge : « A Plea for Dispositional essentialism ».

23 avril 2015. « Should one be afraid of essentialism ? », La nuit de la philosophie, ambassade de France, New York.

35. Consulter le site de la chaire de métaphysique et de philosophie de la connaissance pour des informations détaillées sur les activités (cours, séminaires, ateliers, colloques), les vidéos et renvois aux éditions en ligne. Version française : <http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/#course> ; version anglaise : <http://www.college-de-france.fr/site/en-claudine-tiercelin/#course>.

21 mai 2015. « Chance, Love and Logic : Peirce and Ramsey on the right conduct of Life », troisième colloque du projet : *Idealism and Pragmatism: Convergence or Contestation ?*

25 juillet 2015. « Why pragmatism implies realism », conférence à l'Institute of Philosophy, University of London, colloque de clôture du projet *Idealism and Pragmatism: Convergence or Contestation ?*

Ateliers et colloques internationaux

La fabrique de la peinture (30-31 octobre 2014^b)

L'objectif du colloque, dans le prolongement du cours et du séminaire, était assez différent de celui qui peut animer philosophes, historiens, critiques ou sociologues de l'art : il s'agissait d'interroger moins les tableaux achevés, comme le font à merveille ces disciplines, que le processus même et, plus encore, la nature du savoir mis en œuvre, en écoutant – chose trop rare – ce qu'ont à dire de leur pratique les artistes eux-mêmes. C'est ainsi que quatorze peintres, internationalement reconnus, dont le choix fut guidé par le souci de représenter au mieux la diversité des pratiques, des esthétiques, mais aussi des carrières et des nationalités, ont témoigné de leur travail, de ses étapes mais, plus encore, du type de savoir pratique que suppose l'acte de peindre. Se sont ainsi exprimés Jules de Balincourt (États-Unis), Hernan Bas (États-Unis), Amélie Bertrand (France), Glenn Brown (Royaume uni), Damien Cadio (France-Allemagne), Gregory Forstner (États-Unis), Jeff Koons (États-Unis), Thomas Lévy-Lasne (France), Marc Molk (France), Anne Neukamp (Allemagne), Eva Nielsen (France), Chéri Samba (Congo Kinshassa), Ida Tursic & Wilfried Mille (France).

Vives sont en effet les discussions entourant le concept de « connaissance pratique ». En ce qu'il recourt à du « savoir faire » (capacités, aptitudes, talents), le savoir pratique (savoir faire du vélo, jouer au piano, peindre, maîtriser une langue) s'oppose-t-il, se distingue-t-il ou est-il réductible à du savoir « théorique », qui repose plus sur des jugements s'exprimant de manière « propositionnelle » (je sais que $2 + 2 = 4$, que l'eau est H₂O, qu'il fait beau aujourd'hui) ? Comme l'ont montré le cours et le séminaire, la question est tout sauf simple, surtout si l'on entend la connaissance comme une enquête visant le vrai et la justification de croyances, mais en considérant ces dernières moins comme des états mentaux internes que comme des dispositions à agir impliquant en outre, de la part de celui qui cherche à connaître, certaines vertus épistémiques, voire certaines visées, et notamment la mise au jour de propriétés réelles du monde : propriétés physiques, certes, mais aussi mentales, et pourquoi pas esthétiques ?

Tout travail philosophique se devant d'être à l'écoute des savoirs empiriques, le colloque s'était donné pour objectif d'explorer la pratique *artistique*, en privilégiant, plutôt que la musique ou d'autres arts plastiques (installations, performances), la pratique *picturale*, en raison de la complexité qui lui est propre. Peindre, c'est fabriquer un *objet* concret, le tableau, qui est là, *hic et nunc*, dans sa matérialité,

b. Les interventions du colloque « La fabrique de la peinture » sont disponibles sur le site Internet du Collège de France, en français et en anglais : (<http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/symposium-2014-10-30-09h00.htm> et http://www.college-de-france.fr/site/en-claudine-tiercelin/p3727306232142939_content.htm) [NdÉ].

avec des propriétés réelles – malgré le flou, voulu ou non, de ses contours – que ne sauraient épuiser, du fait de ce choc présentiel, « commentaires », « discours », mises en « contexte », ni même la pure et simple « expérience » esthétique. La peinture, c'est aussi ce qui met en prise directe avec le *processus* de son *exécution* autant qu'avec *celui* qui la fabrique, comme y insistait Étienne Gilson dans *Peinture et Réalité*. Sans doute les termes de cette relation infiniment complexe ont-ils considérablement changé (la nature de l'objet, les matériaux, les gestes, les techniques, le rôle du ou des sujets – ou pas, si l'on ne recourt plus qu'à des assistants), même dans un passé récent. Et ce sont donc aussi ces évolutions dont nous voulions rendre compte en laissant s'exprimer, avec toute la richesse que permet leur diversité, des peintres d'aujourd'hui. L'intention n'était donc pas de prôner un retour nostalgique à la Grande Peinture *sub specie aeternitatis*, mais pas non plus d'exclure, d'emblée, en dépit de l'ampleur des évolutions somme toute naturelles qu'il fut possible de repérer, au-delà de la variété des pratiques, certains invariants, et ce, précisément, dans le type de *savoir* mis en œuvre, par exemple, dans la manière dont chacun répondrait, à des questions comme : qu'est ce qu'une technique ? quelle place occupe-t-elle ? comment se constitue la singularité d'une pratique ? quelle part accorder à l'intention, à la formation, aux influences, aux connaissances générales, ou encore au contexte, aux conventions, aux traditions et à l'histoire ? – et aussi aux instruments, aux matériaux employés et aux gestes, aussi nouveaux soient-ils ? Et qu'est-ce qui compte le plus ?

Cette enquête, sur le vif, de la pratique picturale, aura permis de mieux cerner les liens entre aspects pratiques et théoriques (conceptuels et symboliques, certes, mais aussi indexicaux et iconiques) de la connaissance pratique (le traitement de l'image fut souvent au cœur des exposés). On a pu tester l'hypothèse selon laquelle si « savoir que... », c'est presque toujours, quel que soit le niveau d'abstraction, « savoir comment... », la formule vaut, dans certaines conditions, en sens inverse. On a pu mesurer aussi la place que jouent les qualités ou vertus intellectuelles, voire, dans certains cas, les visées (esthétiques et métaphysiques, comme la « connexion à l'universel »), qu'engage, pour la plupart des peintres, leur pratique.

Outre les objectifs intellectuels, ce colloque avait une autre ambition : faire connaître, dans l'enceinte du Collège de France, répondant ainsi à sa vocation, l'état le plus avancé de la réflexion que mènent sur leur pratique des peintres contemporains de tous pays, pour certains mondialement reconnus, pour d'autres moins, parce qu'ils sont souvent plus jeunes, mais dont le talent est déjà confirmé ; donner accès aux secrets bien gardés de l'atelier ou de la fabrique ; permettre de mieux comprendre ce qui se passe dans cette aventure fantastique mais aussi contrôlée et réglée que constitue la fabrique de la peinture. Le public nourri qui a assisté, les deux journées durant, aux divers exposés, n'aura pas été la moindre des récompenses.

Titres des interventions : Jeff Koons : « La connexion à l'universel ». Anne Neukamp : « L'image efficace ». Marc Molk : « La raison sentimentale ». Damien Cadio : « L'image fantôme : atlas, sujet résistances ». Jules de Balincourt : « Touriste accidentel ». Eva Nielsen : « Surimpression ». Hernan Bas : « Ombres claires : entre pop et occultisme ». Chéri Samba : « L'enfant qui ne fait pas mieux que son père a échoué ». Thomas Lévy-Lasne : « Le grand jeu : peinture de la réalité, réalité de la peinture ». Ida Tursic et Wilfried Mille : « Contamination ». Gregory Forstner : « De la haute mer au midi brûlant ». Glenn Brown : « Influences et transformation ». Amélie Bertrand : « Fusionner les calques invisibles de la peinture ».

Exploring connections in ethics, social thought, and religion (21-22 mai 2015)

Ce colloque s'inscrivait dans le cadre du projet « Idealism & pragmatism: convergence or contestation? » (voir <http://idealismandpragmatism.org/workshop-2015>), conçu par le Professeur Robert Stern (University de Sheffield) avec le généreux soutien du Leverhulme Trust, réunissant les départements de philosophie des universités de Sheffield, Cambridge, Columbia, Francfort, Pittsburgh, Sydney, Vanderbilt et le Collège de France. Outre ces institutions, il implique principalement les professeurs Robert Brandom (université de Pittsburgh) ; Christopher Hookway (université de Sheffield) ; Philip Kitcher (université de Columbia) ; Huw Price (université de Cambridge) ; Paul Redding (université de Sydney) ; Robert Stern (université de Sheffield) ; Robert Talisse (université de Vanderbilt) ; Claudine Tiercelin (Collège de France) ; Marcus Willaschek (université de Francfort). Ce troisième colloque faisait suite aux deux autres colloques organisés en 2013 (université de Sheffield) et en avril 2014 (université de Francfort) et précédait le colloque final qui s'est tenu à Londres du 23 au 25 juillet 2015.

Il s'est agi de mettre l'accent sur les aspects relatifs aux aspects éthiques et politiques du pragmatisme. Le colloque a permis d'entendre les communications, suivies de longues discussions, de : Robert Talisse (Vanderbilt University) : « (What) can pragmatists think about justice ? On a certain blindness in pragmatist political philosophy » ; Robert Stern et Neil Williams (University of Sheffield) : « James and Hegel looking for a home » ; Claudine Tiercelin (Collège de France) : « Chance, love and logic: Peirce and Ramsey on the right conduct of life » ; Cheryl Misak (University of Toronto) : « A naturalist, pragmatist account of law and legitimacy » ; Catherine Legg (University of Waikato) : « scientific integrity: A Peircean pragmatist approach to the ethics of inquiry » ; Philip Kitcher (Columbia University) : « the centrality of social philosophy: Dewey's vision ».

Responsabilités scientifiques

Participation au débat public

Participation aux travaux du Comité consultatif national d'éthique (CCNE), de l'Académie vétérinaire de France, du Conseil supérieur de l'Université et de la Recherche, du comité scientifique des Rencontres philosophiques de Langres (présidente).

Encadrement d'étudiants en thèse

Silvana De Jesus (philosophie et sciences sociales), EHESS (*Entitlement to doubt: Sceptical contributions to knowledge and their role in epistemology*) ; Paulo Bento (philosophie et sciences sociales), EHESS, cotutelle avec le professeur Jérôme Dokic (*Perception as modification, world as difference*) ; Julie Fontaine, EHESS, cotutelle avec le professeur Jérôme Dokic (*Les intuitions épistémiques*). Mathieu Mulcey, EHESS, (*Problèmes métaphysiques sur la nature du temps*).

Responsabilités scientifiques nationales et internationales

Membre de l'Academia Europea, depuis 2012. Élu en 2015 membre de la section « Philosophy, Theology and Religious Studies » sous la présidence de Tim Crane (Cambridge), aux côtés de Wlodek Rabinowicz (Lund) et Genoveva Marti (Barcelone).

Membre de l'Institut Jean Nicod (CNRS, EHESS, ENS), membre de PSL.
 Membre du conseil d'établissement et de la commission des emplois du Collège de France.
 Membre du comité d'orientation scientifique de la Fondation du Collège de France.
 Membre du Comité consultatif national d'éthique.
 Membre du Conseil supérieur de l'Université et de la Recherche.
 Membre du Comité d'éthique et de déontologie de l'Académie vétérinaire de France.
 Présidente du Comité scientifique en collaboration avec l'Inspection générale de philosophie des Rencontres philosophiques de Langres.

Membre de sociétés savantes

Charles Sanders Peirce Society (vice-présidente 2012, présidente 2013). American Philosophical Association (APA) ; European Society of Analytic Philosophy (ESAP).

Membre de comités de revues internationales

Études philosophiques, *Cognitio Contemporary Pragmatism*, *International Journal of Philosophical Scepticism*.

Partenaire du projet « Idealism and pragmatism : convergence or contestation ? », avec les universités de Cambridge, Columbia, Frankfurt, Pittsburgh, Sydney et Vanderbilt.

Membre du projet ANR (« L'émotion dans la fiction »), Institut Jean Nicod.

Activités liées à la chaire

Collection « Philosophie de la connaissance au Collège de France »

Direction scientifique de la collection numérique : « La philosophie de la connaissance au Collège de France » (<http://books.openedition.org/cdf/1420>). Trois titres sont venus s'ajouter au catalogue dans la série « Métaphysique et connaissance » (voir ci-dessous).

Équipe de recherche de la chaire

Sophie Grandsire-Rodriguez est en charge du secrétariat de la chaire.

Jean-Jacques Rosat, maître de conférences

Jean-Jacques Rosat a consacré l'essentiel de son activité au sein de la chaire à la collection de livres numériques « La philosophie de la connaissance au Collège de France », dont il est le directeur éditorial. Trois titres sont venus s'ajouter au catalogue dans la série « Métaphysique et connaissance » :

C. Tiercelin, *La métaphysique et les sciences, Les nouveaux enjeux*, <http://books.openedition.org/cdf/3684>.

C. Tiercelin, *The Pragmatists and the Human Logic of Truth*, <http://books.openedition.org/cdf/3652>.

J. M. Fleury (dir.), *Leibniz et le principe de raison. Enjeux théoriques et pratiques*, <http://books.openedition.org/cdf/3660>.

Communications :

« Peut-on expliquer et évaluer les révolutions d'un point de vue rationaliste ? Une introduction aux idées de Barrington Moore. – I. D'une attitude intellectuelle rationnelle et séculière face à l'histoire et à la politique – II. Quand le sentiment d'injustice conduit-il à la révolte ? Les leçons de la révolution allemande » (séminaire « Rationalité, vérité et démocratie », octobre-novembre 2014. Texte en ligne sur *Opuscules.fr*).

« De quelques leçons que l'on peut tirer de la philosophie de Jacques Bouveresse. – I. Le concept de vérité – II. Raisons et vérité – III. Raisons et histoire (séminaire « Rationalité, vérité et démocratie », février-mai 2015. Texte en ligne sur *Opuscules.fr*).

Mathieu Mulcey, ATER

Mathieu Mulcey a poursuivi ses recherches concernant les problèmes métaphysiques sur la nature du temps, ainsi que sur la persistance et l'identité personnelle. Parallèlement à la rédaction de sa thèse, il a traduit « Survival and Identity » du philosophe David Lewis, qui figure dans l'ouvrage qu'il a édité et présenté aux Éditions d'Ithaque, *Identité & Survie* (juin 2015). Il prépare l'édition d'une anthologie en plusieurs volumes sur la philosophie du temps, à paraître (2015 et 2016), qui portera plus spécifiquement, pour le premier volume, sur l'ontologie du temps (présentation, traduction, notes et appareil critique), avec des textes de McTaggart, Russell, Smart, LePoidevin, Prior, Mellor, Shoemaker, Newton-Smith, Zimmerman et Lewis.