

Université de Montréal

Savoir et savoir-faire
La connaissance pratique entre intellectualisme et anti-intellectualisme

par
Vincent Duhamel

Département de Philosophie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Ph.D en philosophie

Août 2016

© Vincent Duhamel, 2016

Résumé

L'objectif de cette thèse est de présenter une conception du savoir-faire qui permette d'éviter les principales difficultés auxquelles font face les deux grandes familles de théories dans le débat sur la nature du savoir-faire – l'intellectualisme et l'anti-intellectualisme. Pour les intellectualistes, le savoir-faire doit généralement être conçu comme une forme de connaissance propositionnelle, c'est-à-dire une connaissance des faits. À l'opposé, pour les anti-intellectualistes, le savoir-faire doit généralement être conçu comme une forme de capacité ou de disposition. Dans ce texte, j'analyse en détail les implications propres à ces diverses manières de concevoir le savoir-faire et j'identifie les problèmes importants auxquels elles font face. Par exemple, contre l'intellectualisme, on peut douter qu'il suffise de connaître un certain nombre de faits à propos de la natation pour savoir nager. À l'opposé, contre, l'anti-intellectualisme, on peut demander s'il faut absolument être capable de nager pour savoir nager. Afin d'éviter les problèmes propres à ces deux théories, je défends une conception hybride qui présente le savoir-faire au sens restreint et la connaissance pratique au sens large comme des formes de savoir qui doivent s'établir sur une connaissance minimale des faits, mais qui sont irréductibles à cette connaissance des faits et qui peuvent s'accroître sans l'apprentissage de nouveaux faits.

Mots clés :

Savoir-faire, connaissance, épistémologie, intellectualisme, anti-intellectualisme, expertise, capacité, disposition, Gilbert Ryle, Jason Stanley

Abstract

The goal of this thesis is to present a theory of knowing how which avoids the main problems plaguing the two major types of positions in this debate – intellectualism and anti-intellectualism. According to the intellectualists, knowing how must generally be understood as a species of propositional knowledge. That is, knowing how to do something is knowing a certain amount of facts about that activity. Conversely, according to the anti-intellectualists, knowing how must generally be understood as the possession of some form of capacity or disposition. In this text, I explore in details the implications associated with each position and highlight the main challenges they need to overcome. For instance, against intellectualism, one may doubt that knowing how to swim is merely a matter of knowing facts about swimming. Conversely, against anti-intellectualism, one may ask whether one really needs to be able to swim to know how to swim. In order to avoid the problems undermining both theories, I argue for a hybrid conception which presents knowing how in a strict sense and practical knowledge in a wider sense as types of knowledge which are based on a minimal knowledge of facts, though they cannot be reduced to this knowledge of facts and can grow without learning more facts.

Key words :

Knowing how, knowledge, epistemology, intellectualism, anti-intellectualism, expertise, ability, disposition, Gilbert Ryle, Jason Stanley

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
1. Intellectualisme et anti-intellectualisme.....	1
2. La renaissance de l'intellectualisme.....	3
3. Les différents enjeux liés aux théories du savoir-faire.....	6
4. Le problème de l'unité de la connaissance.....	8
5. La phénoménologie et le savoir-faire.....	10
6. Le problème des contenus mentaux non-conceptuels.....	12
7. La cognition incarnée et l'énactivisme.....	15
8. La connaissance chez les animaux non-humains.....	18
9. Le savoir-faire en métaphysique : le « Knowledge Argument ».....	21
10. Débats en philosophie morale et politique.....	23
11. Le savoir-faire en philosophie de l'éducation.....	29
12. Conclusion : Qu'est-ce que le savoir-faire ?.....	31
Chapitre 1. Ryle, l'intelligence et le savoir-faire.....	34
1. Le projet général de The Concept of Mind.....	34
2. La légende intellectualiste.....	36
3. Le problème de l'application.....	39
4. L'argument de la régression à l'infini.....	49
5. Régression à l'infini et actions de base.....	57
6. Conclusion.....	59
Chapitre 2. Les théories intellectualistes : Savoir-faire et connaissance propositionnelle.....	61
1. Le savoir-faire comme connaissance propositionnelle.....	61
2. La connaissance-Q et la sémantique des questions enchâssées.....	62
3. Les clauses infinitives et l'interprétation minimale.....	66
4. Intellectualisme, langage de la pensée et attitudes propositionnelles.....	71
5. Quel poids faut-il accorder aux analyses linguistiques ?.....	77
6. L'analyse intellectualiste soumise à la diversité des langues.....	82
7. L'unité de la connaissance-Q et deux conceptions de l'intellectualisme.....	88
8. L'intellectualisme non-propositionnel de Bengson et Moffett.....	94
9. Le problème de la « connaissance spectatorielle » et le mode de présentation pratique.....	97
Chapitre 3. Les théories anti-intellectualistes : Savoir-faire, dispositions et capacités.....	104
1. La thèse de la capacité.....	104
2. Le statut métaphysique des dispositions.....	105
3. Les problèmes de la nécessité et de la suffisance pour l'anti-intellectualisme.....	111
4. Réponses anti-intellectualistes aux problèmes de la nécessité et de la suffisance.....	114
5. La condition d'intentionnalité et le rôle de la chance.....	118
6. Les problèmes d'incapacité généralisée et de fiabilité ignorante.....	123
7. Ryle et les dispositions complexes.....	124

8. Le problème de l'unité de la connaissance.....	127
9. L'anti-intellectualisme radical.....	131
10. Que penser de l'anti-intellectualisme radical ?.....	137
Chapitre 4. Neurosciences et savoir-faire : La diversité des systèmes de mémoire.....	141
1. L'intellectualisme et le problème de la cognition diversifiée.....	141
2. La mémoire déclarative : mémoire sémantique et épisodique.....	143
3. Les systèmes non-déclaratifs : la mémoire procédurale.....	146
4. Mémoire non-déclarative chez les experts et apprentissage implicite.....	154
5. La connaissance propositionnelle doit-elle être verbalisable ?.....	157
6. Le rôle de l'apprentissage perceptuel dans l'expertise.....	161
7. La réponse intellectualiste : Connaissance propositionnelle ou contenu infra-épistémique ?.....	164
8. Critique de l'interprétation propositionnaliste.....	169
9. Conclusion : L'interprétation infra-épistémique.....	175
Chapitre 5. La connaissance pratique entre intellectualisme et anti-intellectualisme.....	178
1. Bilan des problèmes et positions.....	178
2. L'importance de recadrer le débat : la lettre et l'esprit de l'anti-intellectualisme.....	184
3. Qu'est-ce qu'une croyance ?.....	188
4. La gradabilité comparée des attributions de connaissance pratique.....	195
5. Une objection : la théorie de l'erreur.....	201
6. Pourquoi préférer cette conception à l'intellectualisme ?.....	206
7. Pourquoi préférer cette conception à l'anti-intellectualisme ?.....	208
8. Conclusion : Connaissance pratique et connaissance première.....	211
Conclusion.....	214
Bibliographie.....	220

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur Michel Seymour pour son aide, son support et son encouragement. Merci également à Christiane Bailey pour son aide dans tous les aspects de ma vie, mais aussi pour le travail d'édition et de correction. Merci, finalement à mon père Michel Duhamel pour m'avoir supporté pendant mes études universitaires.

Introduction

En théorie, il n'y a pas de différence entre la théorie et la pratique, mais en pratique, il y en a une.

Yogi Berra

1. Intellectualisme et anti-intellectualisme

Un brin de conversation avec un sportif de salon convaincu de savoir ce qui cloche dans l'avantage numérique de l'équipe locale ou avec un novice persuadé d'avoir décelé une faille dans la méthode du maître suffit pour suggérer le bien-fondé d'une distinction entre la connaissance guidant l'action du virtuose et ce qu'y comprend le spectateur, aussi cultivé soit-il. C'est du moins la thèse défendue par le sens commun : d'un côté, les connaissances pratiques telles que savoir construire un igloo ou s'échapper de prison, de l'autre, les connaissances théoriques ou factuelles comme savoir que Napoléon a créé le *Premier Empire* ou que les chiens sont des vertébrés. Tandis que les premières se laissent difficilement extraire de la documentation, aussi extensive soit-elle, les secondes manquent souvent dans les leçons que nous enseigne l'expérience. Ainsi, au motif socratique de l'expert incapable de cerner l'essence de son art, on pourra opposer le je-sais-tout incapable de mettre en pratique ce savoir dont il aime tant faire l'étalage.

Gilbert Ryle a célèbrement cautionné une telle cartographie des connaissances en distinguant entre « savoir-que » (*knowing-that*) et « savoir-comment » (*knowing-how*)¹. Pour Ryle, le savoir-faire doit être compris comme un ensemble complexe de dispositions apprises (*multi-track dispositions*), irréductible à une forme de connaissance propositionnelle². Autrement dit, savoir faire quelque chose, ce n'est pas connaître un ensemble de faits à propos d'une discipline, mais plutôt avoir acquis par l'expérience et la pratique une sensibilité aux détails nous permettant d'accomplir intelligemment une tâche donnée. Selon lui, comprendre le savoir-faire comme reposant sur la connaissance des faits, c'est prendre les choses à l'envers.

1 Dans ce texte, j'utiliserai l'expression « connaissance propositionnelle » pour référer à ce que Ryle appelait « knowing that » et « savoir-faire » pour référer à « knowing how ». Le débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes peut ainsi être compris comme un débat cherchant à déterminer si le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle ou non. Nous verrons cependant que les expressions utilisées pour référer aux phénomènes étudiés ont parfois des conséquences sur notre manière de comprendre les problèmes et les solutions possibles dans ce débat.

2 Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchinson house, 1951, pp. 46-7.

Au contraire, notre connaissance des faits reposerait en dernière analyse sur nos savoir-faire³. Il s'agit là de la première mouture particulière de ce l'on nomme l'anti-intellectualisme. Dans le cadre du débat sur le savoir-faire, le terme « anti-intellectualisme » ne renvoie pas à une attitude de mépris envers les intellectuels, mais plutôt à l'idée que le savoir-faire n'est pas une forme de connaissance propositionnelle.

Sans nécessairement endosser le détail de la position ryléenne, ni même proposer leur propre théorie du savoir-faire, plusieurs philosophes après Ryle ont accepté l'idée selon laquelle le savoir-faire constitue un genre distinct de connaissance, assimilable à un ensemble de capacités ou de dispositions – des termes que j'utiliserai de façon interchangeable dans l'ensemble du texte, sauf si indiqué⁴. Comme nous le verrons, la conception du savoir-faire comme connaissance non-propositionnelle intervient dans plusieurs théories influentes, non seulement en épistémologie⁵, en philosophie de l'esprit et en philosophie du langage, mais également en philosophie morale et politique ainsi qu'en philosophie de l'éducation. Malheureusement, la notion de savoir-faire intervient souvent dans ces débats de façon plutôt vague. Peu de philosophes, même parmi ceux qui en font une notion centrale, ont développé une théorie explicite du savoir-faire.

Le but de notre travail sera de clarifier les variantes possibles des positions intellectualistes et anti-intellectualistes au sujet du savoir-faire pour découvrir la meilleure manière de comprendre cette notion. La diversité des savoir-faire est immense. Nous pouvons savoir nager, coopérer, sculpter, calculer, négocier, faire du vélo et jouer de la musique. Ces connaissances sont-elles de nature propositionnelle ? Qu'est-ce au juste que la connaissance propositionnelle ? Tandis que les théories intellectualistes soutiennent que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle (une forme de « savoir-que »), les théories anti-intellectualistes considèrent que le savoir-faire constitue une forme de connaissance propre, plus fondamentale et irréductible à la connaissance de type propositionnelle. Nous verrons que, dans la mesure où le sens commun donne d'emblée l'anti-intellectualisme pour vainqueur dans ce

3 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 27.

4 Le point de vue selon lequel les distinctions entre les différents concepts dispositionnels (capacités, habiletés, dispositions, etc) doivent davantage être faites en fonction de leur utilité pour le discours que comprises comme des distinctions réelles semble être la position par défaut dans la littérature sur les dispositions et les capacités. C'est également la position que j'adopterai.

5 Tout au long du texte, j'utiliserai l'expression « épistémologie » pour référer à ce que les auteurs francophones préfèrent parfois appeler « théorie de la connaissance ». Je prends cette mesure pour éviter toute confusion parce que les auteurs anglophones que je cite abondamment utilisent systématiquement le premier terme. À ma défense, on peut faire remarquer qu'étymologiquement, les expressions « épistémologie » et « théorie de la connaissance » peuvent être considérées comme des synonymes.

débat, il sous-estime gravement les problèmes qui affligent une telle position. C'est à démêler le différend entre intellectualistes et anti-intellectualistes que nous nous consacrerons ici.

2. La renaissance de l'intellectualisme

En 2001, un article influent de Jason Stanley et Timothy Williamson a remis en question ce consensus en faveur d'un statut distinct, propre au savoir-faire⁶. Selon eux, l'appui fourni à la thèse anti-intellectualiste s'alimente davantage à même un manque de réflexion qu'à partir d'une argumentation explicite. Cette force intuitive de l'anti-intellectualisme peut s'expliquer à travers une implication naturelle de l'intellectualisme : si les intellectualistes ont raison, savoir faire quelque chose consiste à connaître un ensemble de faits – un fait étant une proposition vraie. Or, nous pensons ordinairement savoir faire des tonnes de choses qui ne sont ni vraies ni fausses. Apprendre à jouer de la guitare, ce n'est pas nécessairement apprendre un ensemble de faits. Si tel est bien le cas, alors les intellectualistes ont nécessairement tort.

Afin de désamorcer ce qui, dans le charme de la thèse anti-intellectualiste, relèverait d'apparences issues d'un rapport naïf au langage, Stanley et Williamson développent une analyse linguistique des attributions de savoir-faire, c'est-à-dire les énoncés qui ont la forme « X sait faire Y ». Encore ici, le langage ordinaire semble confirmer la thèse anti-intellectualiste dans la mesure où un énoncé comme « Hannah sait que les pingouins se dandinent » semble attribuer à Hannah la connaissance d'une proposition, tandis qu'un énoncé comme « Hannah sait faire du vélo » semble lui attribuer la connaissance d'une action. C'est là un argument simple déployé par certains sympathisants de l'anti-intellectualisme comme Bechtel et Abrahamsen⁷. Pour Jeremy Fantl, on doit reconnaître une force initiale à ce genre d'argument basé sur les éléments unis dans la relation de connaissance :

Suppose that, when one knows how to do something, one has an attitude that essentially takes an intentional action as its object. When one knows that something is the case, on the other hand, one has an attitude that essentially takes a proposition as its object. Therefore, the attitude one has when one knows how to do something essentially takes on different kinds of objects than does the attitude one has when one knows that something is the case. This is evidence that knowing-how and knowing-that are distinct kinds⁸.

6 Jason Stanley et Timothy Williamson, « Knowing How », dans *The Journal of Philosophy*, Vol. 98, 2001, pp. 416-7.

7 Voir Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 417.

8 Jeremy Fantl, « Knowing-how and Knowing-that », dans *Philosophy Compass*, Vol. 3, 2008, p. 459.

Autrement dit, si les apparences livrées par le langage ordinaire nous révèlent la vérité, on tiendrait là une bonne raison d'accepter la thèse anti-intellectualiste. Mais, pour Stanley et Williamson, la propension à penser la connaissance propositionnelle et le savoir-faire comme des formes de connaissance s'attachant à des objets fondamentalement différents s'alimente à même une conception naïve de la structure du langage. Une telle conception serait contredite par la linguistique moderne, en particulier par les travaux de Lauri Karttunen sur les questions enchassées (*embedded questions*)⁹. C'est largement sur ce terrain que se déploie l'argumentation de Stanley et Williamson en 2001, quoique Stanley, dans ses travaux subséquents, se verra forcé d'aborder la question de façon beaucoup plus large, soit à travers la loupe de la philosophie de l'esprit, de la philosophie de l'action, de l'épistémologie classique et des sciences cognitives.

En s'appuyant sur l'analyse sémantique des attributions de savoir-faire, Stanley et Williamson soutiennent qu'une fois passée au crible de la sémantique de Karttunen, une assertion telle que « Hannah sait faire du vélo » est équivalente à l'assertion : « Hannah sait que la manière M est une manière pour elle de faire du vélo »¹⁰ :

Then [Hannah knows how to ride a bicycle] is true relative to a context *C* if and only if there is some contextually relevant way *W* such that Hannah stands in the knowledge-that relation to the Russellian proposition that *W* is a way for Hannah to ride a bicycle, and Hannah entertains this proposition under a practical mode of presentation¹¹.

L'essentiel de la théorie de Stanley et Williamson en 2001 se résume facilement en trois composantes de base : 1) la translittération d'une attribution de savoir-faire en attribution de connaissance propositionnelle qui 2) concerne une manière de faire 3) considérée selon ce que Stanley et Williamson appellent un « mode pratique de présentation ». Les éléments de base de leur position sont assez représentatifs de ce que défendent la majorité des philosophes ayant pris parti en faveur de l'intellectualisme.

Mais que signifie exactement connaître une proposition énonçant une manière de faire sous un mode de présentation pratique ? Quel rôle ce dernier concept joue-t-il dans les théories intellectualistes ? Ce sont là des questions aussi importantes que difficiles auxquelles nous pouvons seulement fournir une réponse provisoire en guise d'introduction. Un mode de présentation pratique doit minimalement être compris comme 1) une manière pratique de penser à une tâche 2) caractérisée par un ensemble de dispositions propres à cette manière de penser et

9 Lauri Karttunen, « Syntax and Semantics of Questions », dans Paul Portner et Barbara Partee (éds.), *Formal Semantics*, Blackwell Publishers, 2002.

10 Pour les détails de l'analyse, voir Stanley et Williamson, « Knowing How », pp. 417-432.

11 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 430.

3) liée à une expression linguistique particulière (ex. X sait faire Y)¹². Autrement dit, un mode de présentation pratique serait une manière particulière d'être en relation avec le contenu de nos pensées, une manière de penser particulièrement apte à guider nos actions et liée à un ensemble de dispositions particulières, distinctes des dispositions liées aux pensées qui ne sont pas considérées sous ce mode de présentation¹³.

Afin d'accommoder l'idée selon laquelle les manières de faire sont des processus complexes qu'on aurait souvent peine à décrire, Stanley et Williamson aménagent une place dans leur théorie pour une saisie simplement indexicale des manières. Autrement dit, connaître une manière de faire, ce n'est pas nécessairement pouvoir énumérer les étapes qui la composent. Pour Stanley et Williamson, il est amplement suffisant à la connaissance d'une manière de simplement pouvoir constater : « C'est comme ça qu'on écoule un désavantage numérique ». Mais on pourrait alors être tenté de remarquer qu'une connaissance qu'on ne possède et ne peut livrer que d'une façon indexicale – par exemple en pointant ou en imitant – ressemble dangereusement à une connaissance non-propositionnelle. À ce genre de remarque, Stanley et Williamson rétorquent :

Suppose that Hannah rides a bicycle in a most peculiar manner. John is unable to describe the way in which Hannah rides a bicycle, but he can physically imitate it. In trying to convey how Hannah rides a bicycle, he imitates her motions, and says : [I know that Hannah rides a bicycle in this way]. John's knowledge here is propositional knowledge involving a way. John's use of « this way » refers to this way. But, as we said, John is unable to describe in nonindexical terms the way in which Hannah rides a bicycle. So, completely apart from issues involving knowledge-how, that John possesses propositional knowledge about a way does not entail that he can describe it in nonindexical terms. To say that [Hannah knows how to ride a bicycle] is a propositional knowledge ascription simply does not imply that the guises of the relevant propositions can be described in nonindexical terms¹⁴.

Parce qu'ils ne sont pas engagés à prétendre que toute connaissance propositionnelle suppose la capacité d'explicitier, les auteurs intellectualistes se satisfont de la propositionnalité minimale

12 Ephraïm Glick, « Practical Modes of Presentation », dans *Noûs*, Vol. 49, 2015, p. 548.

13 Pour certains commentateurs, le concept de mode de présentation pratique doit être compris comme une manière d'accommoder une forme de contenu non-conceptuel dans la proposition connue par celui ou celle qui possède un savoir-faire. Voir Imogen Dickie, « Skill before Knowledge », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 85, 2012, p. 742-745 et la réponse de Stanley qui préfère ne pas parler de contenu non-conceptuel, mais concède qu'il s'agit d'une préférence plutôt terminologique. Voir Jason Stanley, « Replies to Dickie, Schroeder and Stalnaker », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 85, 2012, pp. 765-766.

14 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 433. J'ai corrigé une phrase qui semblait contenir une coquille. L'original dit : « But, as we said, John is unable to describe in nonindexical involving (*sic*) terms the way in which Hannah rides a bicycle ».

résidant dans un jugement tel que « je peux jouer ce morceau comme ceci ». Le caractère implicite et l'insurmontable indexicalité de plusieurs savoir-faire n'est donc pas pour eux un problème pour l'intellectualisme. Ce point sera évidemment remis en question par les anti-intellectualistes¹⁵.

Voici donc les rudiments du débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes sur la question du savoir-faire que je développerai dans ma thèse. La table est mise pour que le débat puisse prendre place. J'adopterai dans ce débat une position hybride qui présente la connaissance pratique – un concept qui regroupe certains savoir-faire mais pas seulement des savoir-faire – comme irréductible à une connaissance minimale des faits, même si une telle connaissance repose nécessairement sur une connaissance minimale des faits¹⁶. Cependant, avant d'entrer dans les détails des positions respectives des multiples opposants à l'intérieur de ce débat, nous prendrons un moment pour exposer les implications potentielles de l'issue de ce débat pour une panoplie de questions philosophiques importantes qui lui sont liées.

3. Les différents enjeux liés aux théories du savoir-faire

L'issue du débat opposant intellectualistes et anti-intellectualistes sur la question du savoir-faire a des implications dans plusieurs branches de la philosophie, notamment en épistémologie, en philosophie de l'esprit et du langage, mais également en philosophie morale et politique ainsi qu'en philosophie de l'éducation. Un bref aperçu de l'usage de la notion de savoir-faire dans ces divers champs permettra de mieux comprendre les enjeux liés à la question qui nous occupe¹⁷.

Tandis que, pour nombre de gens, l'anti-intellectualisme a l'avantage de s'accorder à nos intuitions, l'intellectualisme, de son côté, s'accorde mieux avec les théories de la connaissance développées à ce jour. Traditionnellement, les philosophes ont conçu la connaissance sous le modèle de la connaissance propositionnelle – du « savoir-que » pour reprendre l'expression de

15 Voir par exemple Charles Wallis, « Consciousness, Context and Know-How », dans *Synthese*, Vol. 160, 2008, p. 140. Pour la réponse de Stanley, voir Jason Stanley, *Know How*, Oxford University Press, 2011, pp. 166-7. Voir aussi Jason Stanley, « Knowing (How) », dans *Noûs*, Vol. 45, 2011.

16 Cette position sera détaillée dans le chapitre 5. Elle s'appuie, d'une part, sur les découvertes scientifiques à propos de la diversité des systèmes de mémoire et des modes d'apprentissage que j'explore en détail au chapitre 4 et, d'autre part, sur certaines observations sur notre usage ordinaire du terme « savoir ». Il s'agit d'une position qu'il est difficile d'apprécier à sa juste valeur sans comprendre les problèmes qui affligent l'intellectualisme (présentés dans le chapitre 2) et ceux qui accablent l'anti-intellectualisme (présentés dans le chapitre 3). Les lecteurs impatientes de connaître ma position peuvent donc consulter le chapitre 5, quitte à devoir se référer ensuite aux chapitres précédents pour comprendre pleinement les arguments qui militent en ce sens.

17 Pour un résumé différent des différentes ramifications du débat sur le savoir-faire, voir John Bengson et Marc Moffett, « Two Conceptions of Mind and Action », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, 2011, pp. 44-54.

Ryle. Il suffit de considérer un instant la définition traditionnelle de la connaissance comme croyance vraie et justifiée (non-chanceuse) pour saisir les liens profonds unissant l'intellectualisme à l'épistémologie telle qu'élaborée dans la tradition philosophique occidentale. On peut facilement s'appuyer sur cette définition de la connaissance pour défendre l'intellectualisme en faisant remarquer que la croyance est une attitude propositionnelle et que seules les propositions peuvent être vraies ou fausses. Autrement dit, en pensant la connaissance comme basée sur une croyance vraie, la définition traditionnelle de la connaissance semble naturellement militer en faveur de l'intellectualisme.

Or, si les anti-intellectualistes ont raison, la volonté de subsumer l'ensemble de la connaissance sous une telle définition risque de se heurter à un problème de taille lorsqu'on aborde la question du savoir-faire. L'épistémologie traditionnelle serait alors engagée dans un programme voué à l'échec. Stephen Hetherington, un anti-intellectualiste, comprend l'histoire de l'épistémologie comme implicitement régie par le projet intellectualiste de réduire toute connaissance à une connaissance des faits :

As a matter of professional history, epistemologists have long sought to understand propositional knowledge in particular, when trying to understand knowledge at all. Indeed, epistemological discussions generally use the word « knowledge » purely to designate propositional knowledge (even if not in principle, at least for convenience). And there is a time-honoured reason for that fixity of professional gaze. Epistemologists have routinely trusted that, if they can understand propositional knowledge's nature, then (1) they will have uncovered the nature of the specific form of knowledge supposedly most central to human inquiry, especially to scientific inquiry, and (2) they could thereby be well-positioned to analyze, in turn, what may seem to be other kinds of knowledge (such as by conceptually reducing these to some version or function of propositional knowledge, thus understood)¹⁸.

Selon Hetherington, le programme de l'épistémologie traditionnelle a toujours été implicitement intellectualiste. Les philosophes auraient ainsi dirigé la presque totalité de leurs énergies vers l'analyse de la connaissance propositionnelle en présumant que les autres formes de connaissance pourraient s'y réduire de toute façon. Par contre, d'autres points de vue peuvent également être envisagés. Sans supposer que les philosophes aient globalement présumé que toute connaissance doive se réduire à une forme de connaissance propositionnelle, on pourrait au contraire avancer que la fixation historique de la théorie de la connaissance sur cet aspect n'est qu'un accident de l'histoire de la philosophie. On pourrait ici s'inspirer de Wittgenstein

18 Stephen Hetherington, *How to Know : A Practicalist Conception of Knowledge*, Wiley-Blackwell, 2011, p. 10.

lorsqu'il disait : « A main cause of philosophical disease—a one-sided diet : one nourishes one's thinking with only one kind of example »¹⁹. Autrement dit, il se pourrait qu'en élaborant leur définition de la connaissance, les épistémologues se soient contentés d'une diète philosophique extrêmement limitée, dont le mets principal fut historiquement le proverbial « SkP » ou « S knows that P ». En renouvelant son alimentation, l'épistémologie pourrait alors devenir une discipline plus riche et plus complète.

Malgré l'intérêt que peut susciter une telle lecture subversive de l'histoire de l'épistémologie, on est en droit de penser que, si l'anti-intellectualisme implique une remise en question d'une conception millénaire de la connaissance que l'on peut retracer jusqu'au *Théétète* de Platon²⁰, alors les théories anti-intellectualistes font face à un défi de taille. Le poids de la tradition joue assurément contre elles. Plusieurs questions importantes sont associées à une remise en question aussi radicale du caractère fondamental de la connaissance propositionnelle.

4. Le problème de l'unité de la connaissance

Quels sont les points communs entre la connaissance propositionnelle et cette connaissance non-propositionnelle que postulent les anti-intellectualistes ? Cette dernière peut-elle être comprise comme une forme de croyance vraie et justifiée (non-chanceuse), ou implique-t-elle une refonte complète de notre définition générale de la connaissance ? Ce que nous appelons communément « connaissance » n'est-il qu'un ensemble hétéroclite de choses qui ne peuvent être regroupées sous une définition commune ? C'est ce que nous appellerons le problème de l'unité de la connaissance. Sur ce terrain, les intellectualistes semblent hériter d'une position naturellement avantageuse – du moins, si l'on fait abstraction des problèmes propres à la définition traditionnelle de la connaissance, devenus célèbres depuis les travaux d'Edmund Gettier²¹. Dans l'espoir de consacrer le statut distinct du savoir-faire, Ryle a souligné les similarités et les différences entre celui-ci et la connaissance propositionnelle (*knowing that*) :

There are certain parallelisms between knowing how and knowing that, as well as certain divergences. We speak of learning how to play an instrument as well as of learning that something is the case ; of finding out how to prune trees as well as of finding out that the Romans had a camp in a certain place ;

19 Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, 1958, p. 155.

20 Platon, *Théétète*, trad. Michel Narcy, Garnier-Flammarion, 1995 pp. 275-303, (201c-210a).

21 Pour la formulation originale, voir Edmund Gettier, « Is Justified True Belief Knowledge ? », dans *Analysis*, Vol. 23, 1963. Il vaut la peine de rappeler que, pour certains philosophes, les problèmes de chance épistémique soulevés par Gettier ont mis le clou dans le cercueil de cette définition de la connaissance. Voir, par exemple, Linda Zagzebski, « The Inescapability of Gettier Problems », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 44, 1994.

of forgetting how to tie a reef-knot as well as of forgetting that the German for « knife » is « Messer ». We can wonder how as well as wonder whether. On the other hand we never speak of a person believing or opining how, and though it is proper to ask for the grounds or reasons for someone's acceptance of a proposition, this question cannot be asked of someone's skill at cards or prudence in investments²².

Tandis que les intellectualistes minimiseront ces différences, par exemple en indiquant que la forme « Elle croit pourquoi... » est tout aussi grammaticalement inacceptable que la forme « Elle croit comment... » sans que ceci ne démontre le statut non-propositionnel du « savoir-pourquoi », les anti-intellectualistes insisteront sur de telles différences²³.

Par contre, à trop insister sur les différences, les anti-intellectualistes peuvent nuire à leur propre cause. En fait, ils font face à une double contrainte : ils doivent suffisamment distinguer le savoir-faire des autres formes de connaissance pour lui assurer un statut distinct, mais sans opérer une distinction si radicale qu'elle remette en question sa prétention au titre de connaissance. Qu'est-ce qui unit connaissance propositionnelle et connaissance non-propositionnelle sous un genre commun, nommé « connaissance » ? Si les anti-intellectualistes désirent présenter une théorie du savoir-faire qui fait l'économie des concepts de croyance et de justification, ils devront répondre au problème de l'unité de la connaissance.

Cependant, ils ne sont pas nécessairement en mauvaise compagnie en tentant de distinguer entre des formes distinctes de connaissance. Selon plusieurs commentateurs, Aristote a lui-même défendu un pluralisme épistémologique qui s'oppose à l'univocité de l'épistémologie contemporaine. On pense ici à la multiplicité des types de connaissance pouvant être abstraite de son énumération des principales vertus intellectuelles : *episteme*, *nous*, *sophia*, *techne* et *phronesis*²⁴. Contre ce pluralisme épistémologique, on pourrait prétendre que la seule faculté méritant vraiment le nom de « connaissance » chez Aristote serait l'*episteme*. Générale, théorique et certaine, l'*episteme* se rapproche le plus du stéréotype habituel de la connaissance propositionnelle. Pourtant, plutôt que de réserver le nom de « connaissance » à cette unique

22 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 28. Des différences similaires sont également relevées par Bengson et Moffett dans John Bengson et Marc Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011, p. 184. Pour Bengson et Moffett, ces différences ne militent pas tant contre l'intellectualisme en général que contre la version de l'intellectualisme présentée par Stanley et Williamson. La conception défendue par Bengson et Moffett sera discutée dans le chapitre 2, section 8.

23 C'est la voie empruntée par Stanley pour répondre aux différences soulignées par Ryle. Voir Stanley, *Know How*, pp. 32-33.

24 Les passages classiques desquels on peut extraire un pluralisme épistémologique chez Aristote se trouvent dans *Métaphysique A*, 1-2 et l'*Éthique à Nicomaque*, livre 6. Voir Aristote, *Métaphysique*, Tome I, Livre A-Z, trad. Tricot, Librairie Philosophique J. Vrin, 1991 et Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trad. Bodéus, Flammarion, 2008.

faculté, plusieurs traducteurs et commentateurs préfèrent traduire *episteme* par « science », laissant ainsi place au pluralisme des formes de connaissance dans leur interprétation d'Aristote. Pour citer Michel Crubellier et Pierre Pellegrin, chez Aristote « le savoir n'est unique qu'en un sens équivoque »²⁵. Parmi les multiples formes de connaissance identifiées par Aristote, on pourrait avoir tendance à identifier savoir-faire et *techne* (art, technique), mais pour certains sympathisants à l'anti-intellectualisme comme Timothy Chappell, il faut également comprendre la *phronesis* (sagesse pratique, prudence ou sagacité) comme une forme de savoir-faire²⁶.

Dans un ouvrage entier dédié à cette faculté, Pierre Aubenque caractérise la *phronesis* aristotélicienne à la fois comme un savoir et une disposition²⁷ :

Qu'un tel savoir soit incommunicable [...] prouve qu'il s'agit là d'un savoir enraciné dans l'existence de chacun, mais non qu'il ne s'agisse pas d'un savoir : l'incommunicabilité de l'expérience n'est que l'envers de sa singularité irremplaçable, singularité qu'il appartient à chacun de reconquérir pour soi-même, dans la patience et le travail²⁸.

Selon Aubenque, la *phronesis* est la connaissance pratique du particulier dans sa particularité et sa contingence. Il s'agit d'une forme de connaissance indissociable de son application, dont le contenu change perpétuellement, qui s'acquiert par l'expérience et s'exprime dans l'action. On voit certainement dans cette description bon nombre de points communs avec le concept de savoir-faire que les anti-intellectualistes désirent opposer à la connaissance propositionnelle. On trouve donc chez Aristote certaines ressources pouvant être exploitées par les anti-intellectualistes, aussi bien pour élaborer une théorie du savoir-faire que pour remettre en perspective le problème de l'unité de la connaissance²⁹.

5. La phénoménologie et le savoir-faire

Le débat sur le statut du savoir-faire en épistémologie est évidemment lié à plusieurs débats importants, spécifiques à la philosophie de l'esprit et aux questions philosophiques abordées par

25 Michel Crubellier et Pierre Pellegrin dans *Aristote : Le philosophe et les savoirs*, Éditions du Seuil, 2002, Quatrième de couverture. À ce sujet, voir spécialement pp. 37-43.

26 Timothy Chappell, « Varieties of Knowledge in Plato and Aristotle », dans *Topoi*, Vol. 31, 2012, p. 180.

27 Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Presses universitaires de France, 1963, p. 34. Plus loin dans son ouvrage, Aubenque cite Aristote : « La prudence est une vertu et n'est pas une science, mais un autre genre de connaissance ». Aubenque, *La prudence chez Aristote*, p. 145.

28 Aubenque, *La prudence chez Aristote*, p. 59.

29 D'ailleurs, certains philosophes contemporains sont portés à postuler plusieurs sens au verbe « savoir » pour accommoder des usages différents, par exemple dans l'attribution de connaissance à des groupes ou dans l'attribution de connaissance à des animaux non-humains. Pour un exemple du premier cas, voir John Hawthorne, « Deeply Contingent A Priori Knowledge », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 65, 2002. Pour un exemple du deuxième cas, voir Colin McGinn, « The Concept of Knowledge », dans *Midwest Studies in Philosophy*, Vol. 9, 1984.

les sciences cognitives. Dans ces domaines, plusieurs théories ont des affinités naturelles avec l'anti-intellectualisme et sa défense d'une forme de connaissance non-propositionnelle. Certaines de ces écoles de pensée se réclament de penseurs comme Martin Heidegger et Maurice Merleau-Ponty. À l'instar d'Aristote, Heidegger est connu pour avoir décrit, dans son ouvrage *Être et Temps*, deux modes de rapport aux choses fondamentalement différents qu'il nomme être-à-portée-de-la-main (*Zuhandenheit*) et être-sous-la-main (*Vorhandenheit*), le premier étant un rapport intrinsèquement pratique aux choses, tandis que le second est principalement caractérisé par un regard théorique se voulant objectif et détaché³⁰.

Maurice Merleau-Ponty a repris à sa manière certains thèmes avancés par Heidegger en développant le rôle joué par le corps aussi bien dans la cognition que dans l'interaction avec le monde :

On peut savoir dactylographier sans savoir indiquer où se trouvent sur le clavier les lettres qui composent les mots. Savoir dactylographier n'est donc pas connaître l'emplacement sur le clavier de chaque lettre, ni même avoir acquis pour chacune un réflexe conditionné qu'elle déclencherait lorsqu'elle se présente à notre regard. [...] Le sujet sait où se trouvent les lettres sur le clavier comme nous savons où se trouve l'un de nos membres, d'un savoir de familiarité qui ne nous donne pas une position dans l'espace objectif³¹.

Des philosophes comme Heidegger et Merleau-Ponty ont contribué à attirer l'attention sur une forme de cognition dans l'action qui semble phénoménologiquement bien différente du regard théorique. Ils ont ainsi développé des perspectives qui seront appropriées par certains philosophes analytiques contemporains. L'un des plus célèbres d'entre eux est Hubert Dreyfus, qui a avancé une conception de l'expertise qui dissocie la performance de l'expert de toute activité consistant à suivre une règle. Selon lui, le fait de suivre des règles est caractéristique du novice bien plus que de l'expert³². L'approche de Dreyfus s'inspire explicitement de la pensée de Heidegger et de Merleau-Ponty, pour qui le regard théorique se fonde sur une attitude pratique plus fondamentale, un mode d'interaction avec le monde duquel tente de s'abstraire le regard théorique. De là à prétendre que nos connaissances propositionnelles se fondent sur une forme de connaissance non-propositionnelle, il n'y a qu'un pas que n'hésiterait pas à franchir celui qui déclare que la pensée est l'ennemie de l'expertise³³.

30 Voir par exemple le paragraphe 15 d'*Être et temps*. Martin Heidegger, *Être et Temps*, trad. Emmanuel Martineau, Édition numérique hors-commerce, 1985.

31 Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la Perception*, Gallimard, 1945, p. 186.

32 Voir, par exemple, Hubert Dreyfus et Stuart Dreyfus, « Peripheral Vision : Expertise in Real World Contexts », dans *Organizational Studies*, Vol. 26, 2005 et Hubert Dreyfus, « The Return of the Myth of the Mental », dans *Inquiry*, Vol. 50, 2007.

33 Dreyfus, « The Return of the Myth of the Mental », p. 354.

6. Le problème des contenus mentaux non-conceptuels

Dreyfus s'est d'ailleurs engagé dans un autre débat entretenant des liens importants à la question du savoir-faire – le débat sur l'existence de contenus mentaux non-conceptuels. Ce débat l'oppose à John McDowell, pour qui l'ensemble de l'expérience humaine est structurée conceptuellement. Au contraire, pour Dreyfus, la conceptualité n'intervient qu'avec le détachement cognitif propre au regard théorique ou avec la confusion du novice qui tente encore de comprendre les rudiments de la tâche qui l'occupe. Voici comment Joseph Schear résume le débat opposant Dreyfus à McDowell dans un ouvrage collectif consacré à ce sujet :

The central issue at stake between Dreyfus and McDowell is the extent to which conceptual rationality is involved in our skillful embodied rapport with the world. Examples of skills that figure in the exchange include opening doors, playing sports, and blitz chess, standing the appropriate distance from someone in conversation, chasing streetcars, and catching a frisbee, among others. McDowell urges that conceptual rationality is, as he puts it, « everywhere in our lives », including in our skillful embodied comportment. Dreyfus, by contrast, seeks to identify and describe forms of « absorbed coping » that do not come within the scope of conceptual rationality. These skills, Dreyfus argues, open us to a world that solicits our bodily comportment, a world that is more basic than the objective reality to which we are open in McDowell's broadly epistemic conception of experience. We are not, Dreyfus urges, « full-time rational animals »³⁴.

Le conflit opposant Dreyfus et McDowell n'est qu'une manière particulière d'aborder le débat plus large sur l'existence de contenus mentaux non-conceptuels. Ce problème est profondément relié au différend entre intellectualistes et anti-intellectualistes puisque les habiletés et les dispositions associées aux exemples paradigmatiques de savoir-faire diffèrent de celles qui sont associées aux exemples paradigmatiques de connaissance propositionnelle. On peut tenter d'expliquer ces différences en faisant intervenir la notion de contenu mental non-conceptuel dans notre conception du savoir-faire.

Un exemple concret, issu de la littérature scientifique nous permettra de mieux comprendre le problème. En étudiant le comportement des joueurs de champ au baseball, des psychologues ont découvert que ceux-ci n'estiment pas le lieu où tombera la balle à partir de leur location initiale sur le terrain³⁵. Si telle était leur méthode, on les verrait courir en ligne

34 Joseph Schear, « Introduction », dans Joseph Schear (éd.), *Mind, Reason and Being-in-the-World*, Routledge, 2013, p. 2.

35 Dennis Shaffer et Michael McBeath, « Baseball Outfielders Maintain a Linear Optical Trajectory when Tracking Uncatchable Fly Balls », dans *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance*, Vol. 28, 2002.

droite aussi vite que possible vers le point de chute, où ils n'auraient plus qu'à attendre sur place que la balle tombe dans leur gant. Ce n'est pas ce qu'ils font. Au contraire, les joueurs de baseball utilisent leur capacité de bouger pour simplifier le problème perceptuel posé par la tâche en question. Quand un joueur court alors que la balle est en mouvement, le mouvement perçu par le joueur devient un mélange composé de son propre mouvement et de celui de la balle. Autrement dit, la trajectoire de course empruntée influence la trajectoire de la balle telle que perçue par le joueur.

Les chercheurs ont découvert que le tracé parcouru par les joueurs suit une ligne courbe qui fait en sorte que la trajectoire de la balle semble être celle d'une ligne droite de leur point de vue. C'est une stratégie dénommée LOT (*Linear Optical Trajectory*). En accélérant et en ralentissant aux bons moments, les joueurs font en sorte que la vitesse de la balle apparaît constante, alors que sa vitesse réelle varie lors de son ascension et de sa chute. C'est une stratégie dénommée OAC (*Optical Acceleration Cancellation*). Ces deux stratégies simplifient énormément le problème qui consiste à prédire le point de chute de la balle. Évidemment, les joueurs font tout ceci sans le savoir et sans en être conscients. Pour découvrir la stratégie employée, il a fallu observer plutôt que questionner les joueurs concernés. Il aurait été d'une grande surprise si l'un d'entre eux avait tout bonnement déclaré, lorsque questionné : « J'ajuste ma position relative sur le terrain pour que la tangente de l'angle optique de la balle augmente à une vitesse constante »³⁶. Même si une telle méthode décrit fidèlement la portion LOT de la stratégie empruntée par les joueurs de baseball, il semble fondamentalement erroné d'attribuer à ceux-ci la connaissance d'une proposition pareille ou encore de présupposer que tout joueur empruntant cette stratégie doit être familier avec les concepts utilisés pour la décrire. Le joueur en question pourrait ignorer totalement les concepts de « tangente » et d'« angle optique » impliqués dans une telle description. Conséquemment, on pourrait tenter d'expliquer ce qu'a appris le joueur en disant qu'il a assimilé par la pratique un contenu non-conceptuel qui joue un rôle analogue dans la solution pratique à celui joué par la maîtrise des concepts correspondants dans la solution théorique.

Une distinction entre contenu mental conceptuel et non-conceptuel peut alors être invoquée pour expliquer les différences dans les dispositions et habiletés respectives du joueur et du chercheur. Par contre, même si le débat sur le savoir-faire entretient des liens privilégiés avec celui sur l'existence de contenus mentaux non-conceptuels, il est également possible de les

36 Dan Peterson, « How Baseball Players Catch Fly Balls », dans *Live Science*, 3 avril 2009.

dissocier. Premièrement, il n'est pas évident que l'on doive avoir recours à la notion de contenu mental non-conceptuel pour expliquer les différences soulignées. Le concept de mode de présentation pratique avancé par Stanley et Williamson joue un rôle analogue à celui que l'on pourrait vouloir faire jouer à l'idée de contenu mental non-conceptuel – il permet d'expliquer les différences entre les dispositions et les habiletés propres aux cas paradigmatiques de savoir-faire, et celles propres aux cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle³⁷. Tandis que l'idée de contenu mental non-conceptuel est incompatible avec certaines conceptions de la nature des propositions, le concept de mode de présentation pratique, lui, pourrait permettre d'expliquer ces différences sans remettre en question la propositionnalité postulée par les intellectualistes.

Deuxièmement, même si l'on avait de bonnes raisons de privilégier l'explication en termes de contenu mental non-conceptuel à celle exploitant l'idée d'un mode de présentation pratique, une telle préférence pourrait s'avérer insuffisante pour trancher entre l'intellectualisme et l'anti-intellectualisme. L'inclusion de contenu non-conceptuel ne menace pas en soi le statut propositionnel d'une représentation. On peut adopter une conception des propositions qui ne fait pas intervenir de concepts dans leur structure³⁸. La sémantique des mondes possibles offre une telle vision de la nature des propositions en concevant ces dernières comme l'ensemble des mondes possibles dans lesquelles elles sont vraies. Voici comment José Bermúdez et Arnon Cahen présentent le rapport de cette théorie sémantique à la notion de contenu mental non-conceptuel :

The currently popular identification of propositions with functions from possible worlds to truth values involves a *global* lifting of the conceptual constraint [i.e. specifications of the content of a sentence or propositional attitude should only employ concepts possessed by the utterer or thinker]. Possible world semantics is intended to apply to all propositional attitudes and it is obvious that few believers who are not also professional philosophers will have any grip at all on the central theoretical concepts of possible worlds semantics. All content comes out as nonconceptual content in this sense. [...] It holds that specifications of content need not be sensitive to how the speaker or thinker apprehends the world, at least if one thinks that such sensitivity requires a degree of aspectuality that possible worlds semantics explicitly rejects³⁹.

37 Stanley préfère utiliser le concept de mode de présentation pratique, mais il pense également que la différence l'idée de contenu mental non-conceptuel et celle de mode de présentation pratique pourrait n'être que terminologique. Voir Stanley, « Replies to Dickie, Schroeder and Stalnaker », pp. 765-766.

38 Stanley, *Know How*, pp. 169-170.

Bien que les débats sur le savoir-faire soient intimement liés à ceux concernant l'existence de contenu mental non-conceptuel, il ne suffit donc pas de démontrer que le savoir-faire implique une forme de contenu mental non-conceptuel pour démontrer du même coup qu'il ne s'agit pas d'une forme de connaissance propositionnelle⁴⁰.

7. La cognition incarnée et l'énactivisme

Certaines écoles de pensée en philosophie de l'esprit et en sciences cognitives se sont inspirées des approches formulées par Dreyfus et les phénoménologues tout en s'appuyant sur des découvertes plus récentes dans les sciences du vivant et dans la physique des systèmes dynamiques – il s'agit des théories de la cognition incarnée et du courant de pensée que l'on appelle « l'énactivisme »⁴¹. Ces doctrines ont également des affinités naturelles avec l'anti-intellectualisme. Elles s'opposent à une famille de théories en philosophie de l'esprit qui comprennent le fonctionnement de l'esprit sur la base d'un langage de la pensée⁴² et celui du cerveau sur la base d'une métaphore – la métaphore de l'ordinateur. De ce point de vue, le cerveau des être vivants n'est en fait qu'un ordinateur biologique attaché à résoudre par le calcul les problèmes que lui présente son environnement⁴³. Pour les énaïvistes et les théoriciens de la cognition incarnée, comprendre ainsi le fonctionnement de l'esprit et du cerveau correspond à une « surintellectualisation » de la cognition dans l'action.

Plusieurs tenants de l'énactivisme et de la cognition incarnée parlent du savoir-faire comme d'un principe fondamental à la cognition, en l'opposant directement à la connaissance propositionnelle, conçue comme dérivée. Les énaïvistes et les disciples les plus radicaux de la

39 José Bermúdez et Arnon Cahen, « Nonconceptual Mental Content », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Voici comment Bermúdez et Cahen résument la conception du contenu mental associée à ce point de vue sur les propositions : « According to proponents of this view, the content of a mental representation consists of a proposition, where propositions are taken to be functions from possible worlds to truth values, or alternatively the set of possible worlds in which the proposition is true. Beliefs and other propositional attitudes are then attitudes a person might hold towards such sets of possible worlds. For example, if one believes that Norman shot Susan, one has the belief attitude towards those possible worlds in which Norman actually did shoot Susan. This is merely to say that one takes the actual world to be a member of the set of possible worlds in which the proposition is true. Similarly, having a perception is having a representational state the content of which is the set of possible worlds in which the perception is correct ». Bermúdez et Cahen, « Nonconceptual Mental Content ».

40 À cet égard, l'échange entre Jason Stanley et Imogen Dickie est informatif. Voir Dickie, « Skill before Knowledge » et Stanley, « Replies to Dickie, Schroeder and Stalnaker ».

41 Pour une introduction à ces courants de pensée, voir Lucia Foglia et Robert Wilson, « Embodied Cognition », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015.

42 Voir Murat Ayede, « The Language of Thought Hypothesis », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2010. Pour la formulation initiale de la théorie, voir Jerry Fodor, *The Language of Thought*, Harvard University Press, 1975.

43 Pour une introduction générale à cette conception de l'esprit, voir Michael Rescorla, « The Computational Theory of Mind », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015.

cognition incarnée ont tendance à prendre d'emblée position dans le débat sur la nature du savoir-faire en faveur de l'anti-intellectualisme. Ces courants de pensée sont difficiles à définir, mais ils insistent sur l'influence du corps et des capacités corporelles dans la cognition, qu'ils comprennent comme le produit de l'interaction d'un individu et de son environnement – souvent en endossant de diverses manières le concept de cognition étendue. Les versions les plus radicales (comme celle de d'Anthony Chemero⁴⁴) rejettent le computationalisme et le représentationnalisme propres aux sciences cognitives classiques, et certaines (comme celle d'Evan Thompson⁴⁵) pensent la cognition et la vie biologique comme deux facettes indissociables d'un même phénomène – *l'autopoiesis*⁴⁶.

Chemero présente sa mouture particulière de ce courant de pensée comme ceci : « Structured, symbolic, representational, and computational views of cognition are mistaken. Embodied cognition is best studied by means of noncomputational and nonrepresentational ideas and explanatory schemes, involving, e.g., the tools of dynamical systems theory »⁴⁷. En raison de cette charge frontale contre les sciences cognitives orthodoxes, il n'y a rien d'étonnant à ce que certains penseurs-clés de ce courant présentent l'énactivisme et la cognition incarnée comme une révolution au sein des sciences cognitives et de la philosophie de l'esprit (c'est le cas de Daniel Hutto et Erik Myin)⁴⁸. Plus tièdes, plusieurs commentateurs néanmoins sympathiques à leur cause pensent qu'il serait plus exact de parler de réforme plutôt que de révolution⁴⁹.

Nous n'avons pas besoin ici de fournir un portrait précis des différentes positions regroupées sous les noms d'énactivisme et de cognition incarnée, mais simplement de montrer en quoi certaines idées véhiculées par ces écoles de pensée sont liées au débat sur le savoir-faire. La notion de savoir-faire est employée par plusieurs énaclivistes comme Alva Noë, Evan Thompson et John Stewart pour décrire les capacités cognitives élémentaires permettant à un organisme de se constituer un monde de sens. Dans *Mind in Life*, Thompson présente le savoir-faire comme un des cinq principes incontournables de la perspective énacliviste : « *Cognition is*

44 Voir Anthony Chemero, *Radical Embodied Cognitive Science*, MIT Press, 2009.

45 Voir Evan Thompson, *Mind in Life : Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*, Harvard University Press, 2010.

46 Pour un résumé des différentes positions adoptées par les énaclivistes, voir Richard Menary, « What is Radical Enactivism ? », dans Richard Menary (éd.), *Radical Enactivism : Intentionality, Phenomenology and Narrative*, John Benjamins Publishing, 2006, p. 1-12 et Chemero, *Radical Embodied Cognitive Science*, chapitre 2.

47 Chemero, *Radical Embodied Cognitive Science* p. 45.

48 Voir Daniel Hutto et Erik Miyin, *Radicalizing Enactivism : Basic Minds without Content*, MIT Press, 2012.

49 C'est la position de Lucia Foglia et Robert Wilson dans « Embodied Cognition ».

the exercise of skilful know-how in situated and embodied action »⁵⁰. En identifiant la cognition avec l'exercice du savoir-faire, Thompson est assez représentatif des philosophes se réclamant de ce courant de pensée, qui sont nombreux à supposer que le savoir-faire dévoile un rapport au monde plus fondamental que la connaissance propositionnelle. Chez Alva Noë, par exemple, le savoir-faire est conçu comme un élément nécessaire à la perception du monde environnant. Pour Noë, la perception implique nécessairement l'exercice des capacités sensori-motrices de l'individu, qui sont co-constitutives de l'objet de la perception⁵¹.

Cependant, l'usage que certains disciples de ces écoles de pensée font du terme « savoir-faire » tient pour réglées toute une panoplie de questions difficiles portant sur la nature du savoir-faire. John Stewart, par exemple, parle de la capacité d'un organisme à utiliser les données des sens pour guider ses actions comme d'un savoir-faire :

This is a form of knowledge : not indeed propositional « knowing that » (which as we shall see comes much later in evolution), but a form of « knowing how » expressed directly in action. For the paradigm of enaction, this form of knowledge is indeed much more basic and much more generic than symbolic knowledge⁵².

Ces passages de Thompson et de Stewart sont représentatifs de la manière dont plusieurs énéactivistes et théoriciens de la cognition incarnée présupposent d'emblée que l'anti-intellectualisme est la seule position plausible dans le débat sur le savoir-faire. Or, de notre point de vue, il est un peu tôt pour faire de telles suppositions.

On ne pourra faire accepter à un intellectualiste que la simple capacité à utiliser une donnée sensorielle pour guider ses actions soit une forme de savoir-faire plus primordiale que la connaissance propositionnelle, comme le prétend Stewart. Trop de questions fondamentales sont laissées en suspens par ces affirmations. Similairement, il semble problématique d'identifier la cognition à l'exercice du savoir-faire comme le fait Thompson parce que la cognition admet l'erreur tandis que la connaissance l'exclut : on peut croire sans savoir. Bref, la tendance des énéactivistes et des théoriciens de la cognition incarnée à parler du savoir-faire comme phénomène identique à la cognition ou comme fondement de toute connaissance, risque d'être

50 Thompson, *Mind in Life*, pp. 13-4. (Je souligne).

51 La théorie de la perception de Alva Noë tourne autour de ce thème fondamental. Voir Alva Noë, *Action in Perception*, MIT Press, 2004.

52 John Stewart, « Foundational Issues in Enaction as a Paradigm for Cognitive Science : From the Origin of Life to Consciousness and Writing », dans John Stewart, Olivier Gapenne et Ezequiel Di Paolo (éds.), *Enaction - Toward a New Paradigm for Cognitive Science*, MIT Press, 2010, p. 3.

reçue par les épistémologues soit comme une erreur flagrante, soit comme une pétition de principe en l'absence d'une théorie complète du savoir-faire.

8. La connaissance chez les animaux non-humains

Le problème de la connaissance chez les animaux non-humains est un autre thème en épistémologie et en philosophie de l'esprit lié aux débats sur le savoir-faire. Nombreux sont ceux qui pensent qu'il faut accorder aux animaux non-humains certaines connaissances. Bien des propriétaires de chien défendront bec et ongles que leur chien sait qu'il y a de la nourriture sur la table ou que la laisse annonce la promenade. À l'opposé, certains ridiculiseront ce genre de prétention comme relevant de l'anthropomorphisme. Après tout, de nombreux philosophes et scientifiques ont traditionnellement expliqué les habiletés des animaux non-humains en se référant systématiquement au concept d'instinct.

Cependant, un tel point de vue est battu en brèche par les recherches contemporaines sur le comportement et les capacités cognitives des animaux non-humains. Par exemple, le psychologue William Helton a établi que les membres de plusieurs espèces d'animaux sauvages apprennent dans leur milieu naturel tout au long de leur vie. Helton a comparé l'apprentissage dans la recherche de nourriture (*foraging*) chez 4 espèces : des chasseurs-cueilleurs humains, des chimpanzés mangeurs de termites, des abeilles communes et des huitriers (une espèce d'oiseaux marins). Il a découvert que – dans tous les cas – la compétence des individus continue à augmenter bien au-delà de l'âge de la maturité physique, ce qui suggère que les membres des quatre espèces apprennent et perfectionnent leurs techniques pendant toute leur vie. En appliquant aux animaux non-humains les critères utilisés pour reconnaître l'expertise humaine, Helton argumente que de tels résultats témoignent en faveur de l'existence d'une véritable expertise animale, là où nous avons souvent tendance à ne voir que des comportements purement instinctifs⁵³.

Les analogies entre l'apprentissage et le comportement des humains et ceux des animaux non-humains sont nombreuses et convaincantes. Après avoir découvert la stratégie employée inconsciemment par les joueurs de champ au baseball que nous avons expliquée précédemment, des chercheurs ont établi que les chiens utilisent la même procédure lorsqu'ils tentent d'attraper un *frisbee* au vol. Autrement dit, les chiens, comme les humains, utilisent leur capacité de bouger afin de simplifier le problème consistant à prédire l'endroit où tombera un objet en

53 William Helton, « Expertise Acquisition as Sustained Learning in Humans and Other Animals : Commonalities across Species », dans *Animal Cognition*, Vol. 11, 2008.

mouvement⁵⁴. De plus, il serait injustifié de supposer qu'attraper un *frisbee* est instinctif chez le chien tandis qu'appris chez l'être humain⁵⁵. Les performances des chiens, comme celles des humains, varient selon l'expérience de l'individu dans le domaine en question.

Or, puisque les joueurs de baseball et les chiens utilisent la même procédure apprise et que l'apprentissage se produit largement de la même manière, il semble naturel de penser que, si les joueurs de baseball savent attraper une balle de baseball, alors un chien peut savoir attraper un *frisbee*. Autrement dit, si nous observons que deux individus font l'apprentissage de la même technique par les mêmes moyens (la pratique) et obtiennent des résultats similaires, nous avons de bonnes raisons de conclure qu'à la connaissance du premier correspond une connaissance chez le deuxième.

Évidemment, si les animaux non-humains sont capables de posséder des connaissances, celles-ci seront des connaissances pratiques plutôt que théoriques. Autrement dit, si les animaux savent des choses, ils sauront surtout *faire des choses*. L'existence plausible de connaissances non-humaines pose *prima facie* un problème de taille à l'intellectualisme, qui cherche à réduire toute forme de connaissance à une connaissance de faits ou de vérités, bref, à une forme de connaissance propositionnelle. Comment un pinson, un écureuil ou un ours pourraient-ils connaître une proposition ? Plusieurs anti-intellectualistes ont justement avancé le problème de la connaissance non-humaine comme objection aux théories intellectualistes⁵⁶. Le désaccord porte ici sur la possibilité d'attribuer aux animaux non-humains la connaissance propositionnelle à laquelle l'intellectualisme assimile le savoir-faire. L'intellectualiste se verrait alors forcé, soit d'adopter une position qui refuse aux animaux non-humains tout savoir-faire, soit de leur accorder une forme de connaissance propositionnelle. On peut comprendre le problème posé à l'intellectualisme par la connaissance non-humaine sous forme de dilemme. Selon l'intellectualisme, si l'on accorde aux animaux non-humains une forme de savoir-faire, il faut leur accorder une forme de connaissance propositionnelle, ce qui est contre-intuitif. Si, au contraire, on refuse aux animaux non-humains toute forme de connaissance propositionnelle, il faut également leur refuser toute forme de savoir-faire, ce qui est également contre-intuitif. À

54 Dennis Shaffer, Scott Krauchunas, Marianna Eddy et Michael McBeath, « How Dogs Navigate to Catch Frisbees », dans *Psychological Science*, Vol. 15, 2004.

55 La simple existence de guides pour les propriétaires de chien désireux d'entraîner leurs chiens dans cette activité devrait suffire à convaincre le sceptique.

56 Voir en particulier Alva Noë, « Against Intellectualism », dans *Analysis*, Vol. 65, 2005, Michael Devitt, « Methodology and the Nature of Knowing How », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 108, 2011 et Charles Wallis, « Consciousness, Context and Know-how ». Pour une réponse intellectualiste au problème de la connaissance non-humaine, voir Stanley et Williamson, « Knowing How », pp. 438-439 et Stanley, *Know How*, pp. 133-4.

première vue, l'intellectualisme nous place donc dans une position peu enviable par rapport au problème de la connaissance non-humaine.

Par contre, il ne faut pas exagérer l'impossibilité d'attribuer aux animaux une connaissance soi-disant « propositionnelle ». Les propositions ne sont pas des énoncés formulés dans une langue naturelle, mais des unités de sens beaucoup plus abstraites qui ont pour propriété principale la possibilité d'être vraies ou fausses⁵⁷. La manière de formuler les choses peut avoir ici une influence sur nos jugements intuitifs en la matière. Nombreux sont ceux qui n'auront aucun problème à dire que les animaux non-humains peuvent connaître certains faits – par exemple, le fait que le lapin est dans le terrier – tout en résistant à l'idée qu'un animal puisse connaître une proposition. Or, rien n'est plus similaire à un fait qu'une proposition vraie, même si l'on pense habituellement aux propositions comme étant des entités essentiellement linguistiques tandis que les faits seraient, eux, simplement des relations entre les choses.

Pour établir si certains animaux sont capables de connaissance propositionnelle, un point de départ raisonnable consiste à demander s'ils sont capables de posséder des attitudes propositionnelles comme les croyances et les désirs. Pour certains philosophes comme Donald Davidson, les animaux ne peuvent posséder de croyances parce qu'ils ne possèdent ni le concept de croyance, ni celui de réalité objective⁵⁸. Mais pour d'autres philosophes comme Hilary Kornblith, les animaux non-humains peuvent posséder des connaissances propositionnelles au même titre que les humains. Dans son livre *Knowledge and its Place in Nature*, Kornblith argumente que les contraintes formulées par des philosophes comme Davidson, Haugeland et Brandom contre la possession d'attitudes propositionnelles chez les animaux non-humains sont erronées et contredites par les recherches scientifiques contemporaines :

57 Dans son article sur le sujet dans la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Matthew McGrath définit les propositions selon le rôle qu'elles jouent traditionnellement, soit 1) entités porteuses de valeur de vérité 2) objet des attitudes propositionnelles (croyance, désir, etc), 3) référents des « clauses en que » (*that-clauses*) et 4) sens des énoncés. Voir Matthew McGrath, « Propositions », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012. De nombreuses théories des attitudes propositionnelles permettent l'attribution de croyances, de désirs ou de pensées aux animaux dépourvus de langage. L'attribution d'attitudes propositionnelles aux animaux non-humains est compatible en principe avec les conceptions représentationnelles, dispositionnelles, instrumentales et même citationnelles des attitudes propositionnelles. Pour un exemple du dernier cas, voir Michel Seymour, « A Sentential Theory of Propositional Attitudes », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 89, 1992. Pour un survol des différentes conceptions des attitudes propositionnelles, voir le chapitre 2 du présent texte, section 4.

58 Davidson pense qu'il faut avoir le concept de croyance pour avoir des croyances parce qu'il estime qu'il est nécessaire d'avoir une théorie de l'esprit pour avoir des croyances et il juge qu'il faut avoir le concept de croyance pour avoir une théorie de l'esprit. Autrement dit, pour avoir des croyances, il faut selon lui être capable de produire des jugements ayant la forme « Il croit que P ». Voir Donald Davidson, « Rational Animals », dans *Dialectica*, Vol. 36, 1982.

What we see is a wide range of animal behavior, in a wide range of different species, that has straightforward explanations in terms of beliefs and desires, and no competing alternative explanations. In circumstances such as these, a reluctance to endorse the available explanatory scheme does not seem cautious ; rather, it seems unmotivated⁵⁹.

Pour Kornblith, non seulement les animaux non-humains sont-ils capables de posséder les attitudes propositionnelles sur lesquelles s'établit la connaissance propositionnelle (les croyances), mais si l'on accepte une conception externaliste de la justification comme le fiabilisme, alors ces croyances peuvent être à la fois vraies et justifiées. Autrement dit, pour Kornblith, les animaux sont capables de connaître des faits au même titre que les êtres humains puisqu'ils sont capables de posséder des croyances qui sont à la fois vraies et justifiées. Au final, même si les intellectualistes sont engagés à comprendre le savoir-faire comme une forme de connaissance propositionnelle et que plusieurs anti-intellectualistes feront jouer contre eux le problème de la connaissance non-humaine, il n'est pas évident que ce problème soit irrémédiable pour l'intellectualisme.

9. Le savoir-faire en métaphysique : le « Knowledge Argument »

La carte du savoir-faire a également été jouée dans le domaine de la métaphysique pour fournir une réponse au célèbre « Knowledge Argument » de Frank Jackson, un argument s'opposant au physicalisme, entendu comme une thèse selon laquelle tous les faits sont ultimement de nature physique⁶⁰. Autrement dit, la réalité serait en dernière analyse un ensemble de faits physiques. L'argument contre le physicalisme formulé par Jackson implique une expérience de pensée – l'expérience de pensée de Mary la neurophysiologue. Mary a bénéficié d'une éducation scientifique idéale. Elle connaît absolument tous les faits physiques à propos de la couleur et de sa perception. Mary maîtrise donc parfaitement chaque aspect d'une science réalisée à laquelle plus rien n'échappe. Par contre, la neurophysiologue a vécu toute sa vie confinée à l'intérieur d'une chambre dépourvue de couleur. Les seuls tons qu'elle a vus de ses yeux sont le noir, le blanc et le gris. Autrement dit, Mary sait tout sur une couleur comme le rouge, mais sans jamais en avoir vu.

59 Hilary Kornblith, *Knowledge and its Place in Nature*, Clarendon Press, 2004, p. 42.

60 L'argument de Frank Jackson a fait couler beaucoup d'encre et a reçu plusieurs interprétations. Je m'appuie ici sur l'interprétation qui me semble la plus simple et la plus directement liée aux débats sur le savoir-faire. Pour sa formulation classique, voir Frank Jackson, « Epiphenomenal Qualia », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 32, 1982. Pour une revue de la littérature sur la question, voir Martine Nida-Rümelin, « Qualia : The Knowledge Argument », dans Edward Zalta, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2009.

Qu'arrive-t-il lorsque Mary sort enfin de cette chambre et qu'elle voit pour la première fois les couleurs sur lesquelles elle sait – par hypothèse – déjà tout ? Elle apprendra sûrement quelque chose. Or, puisque le physicalisme nous engage à penser que tous les faits sont ultimement des faits physiques, il serait impossible selon cette théorie métaphysique que Mary apprenne un fait nouveau en sortant de sa chambre. Si nous supposons que tout apprentissage est nécessairement un apprentissage de faits, alors l'expérience de pensée proposée par Jackson nous donne une raison de rejeter le physicalisme. C'est ici qu'intervient la notion de savoir-faire.

Laurence Nemirow⁶¹ et David Lewis⁶² ont chacun de leur côté défendu l'idée selon laquelle la connaissance acquise par Mary consiste en un « savoir l'effet que ça fait » (*knowing what it's like*) qu'ils identifient à une forme de savoir-faire. Pour Nemirow, en sortant de la chambre monochrome, Mary apprend à imaginer l'expérience de la couleur, ce qu'elle ne pouvait faire avant d'en faire l'expérience, malgré sa connaissance encyclopédique. Elle sait maintenant imaginer et reconnaître la couleur. Pour Lewis, Mary acquiert une habileté qu'il identifie d'emblée à la possession d'un savoir-faire : « It isn't knowing-that. It's knowing-how. Therefore it should be no surprise that lessons won't teach you what an experience is like. Lessons impart information ; ability is something else. Knowledge-that does not automatically provide know-how »⁶³. En invoquant le savoir-faire comme solution à l'argument de Frank Jackson, Lewis et Nemirow peuvent reconnaître que Mary apprend quelque chose en faisant l'expérience de la couleur sans supposer l'existence de faits non-physiques. L'objet de l'apprentissage de Mary est, selon Lewis et Nemirow, un savoir-faire qu'ils opposent à une connaissance des faits. Puisqu'une forme de connaissance est acquise sans qu'un fait nouveau soit appris, on parvient ainsi à préserver le physicalisme des attaques de Frank Jackson.

Par contre, Lewis et Nemirow prennent clairement pour acquise une conception anti-intellectualiste du savoir-faire. Dans leur article original, Stanley et Williamson ne manqueront pas de critiquer ce genre de réponse à l'argument de Frank Jackson, réponse qui doit nécessairement être erronée s'ils ont raison⁶⁴. Pour Stanley et Williamson, le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle. Comme toute connaissance, il est également une

61 Laurence Nemirow, « Physicalism and the Cognitive Role of Acquaintance », dans William Lycan (éd.), *Mind and Cognition*, Blackwell, 1990.

62 Voir David Lewis, « What Experience Teaches », dans Peter Ludlow, Yujin Nagasawa, Daniel Stoljar (éds.), *There's Something about Mary : Essays on Phenomenal Consciousness and Frank Jackson's Knowledge Argument*, MIT Press, 2004.

63 Lewis, « What Experience Teaches », p. 101.

64 Stanley et Williamson, « Knowing How », pp. 443-4.

connaissance des faits. Par conséquent, on ne peut répondre à l'argument de Frank Jackson en invoquant le savoir-faire. Stanley et Williamson envisagent brièvement deux stratégies de rechange que pourraient employer Lewis et Nemirow pour répondre à Jackson tout en acceptant l'intellectualisme, mais ils les rejettent toutes deux. Les deux stratégies en question impliquent d'abandonner l'affirmation que Mary acquiert un savoir-faire pour se contenter de dire qu'elle a acquis une habileté.

Premièrement, si l'on affirme que Mary a seulement acquis l'habileté d'imaginer la couleur sans acquérir un savoir-faire correspondant, Stanley et Williamson objecteront qu'il semble improbable que l'on puisse avoir la capacité de faire intentionnellement quelque chose – ici, imaginer la couleur – sans savoir comment faire. Autrement dit, l'exercice intentionnel d'une habileté implique une forme de savoir-faire pour eux. Deuxièmement, si l'on soutient plutôt que Mary savait déjà comment imaginer les couleurs alors qu'elle était dans sa chambre monochrome, mais qu'elle obtient *la capacité* d'utiliser cette connaissance seulement après avoir fait l'expérience de la couleur, alors on pourrait demander, selon Stanley et Williamson, pourquoi elle n'avait pas la capacité d'utiliser cette connaissance avant de sortir de la chambre en question⁶⁵. Au final, Stanley et Williamson semblent penser que Mary acquiert bel et bien un savoir-faire, mais que celui-ci consiste en une connaissance des faits et donc que l'argument de Jackson contre le physicalisme ne peut être réfuté en faisant intervenir la notion de savoir-faire. Par contre, la position de Stanley et Williamson en la matière a également été critiquée – notamment par Yuri Cath et Ephraïm Glick⁶⁶. Contentons-nous pour l'instant de faire remarquer que les débats sur la nature du savoir-faire ont des répercussions sur des questions aussi fondamentales que la nature ultime de la réalité ou l'existence de faits non-physiques.

10. Débats en philosophie morale et politique

Le débat sur le savoir-faire a également des ramifications dans le domaine de la philosophie morale et politique. Comment agit-on de façon morale ? Comment peut-on parvenir à prendre la bonne décision face à un dilemme moral ? On peut répondre, dans la tradition de Kant et de Mill, que c'est d'abord en se fiant à des principes généraux que l'on agit moralement, ou encore,

65 On peut être étonné que Stanley et Williamson présupposent ici que le savoir-faire confère l'habileté correspondante, alors qu'ils le nient dans un autre passage de leur article original. Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 416. C'est un problème qui a été soulevé par Ephraïm Glick. Voir Ephraïm Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 83, 2011, p. 420.

66 Voir Yuri Cath, « The Ability-Hypothesis and the New Knowledge-How », dans *Noûs*, Vol. 43, 2009 et Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », pp. 417-426.

dans la tradition d'Aristote, que la moralité doit être davantage conçue sur la base d'une connaissance pratique qui implique l'acquisition d'expérience, d'habitudes et d'habiletés qui transforment progressivement la personne en agent vertueux. La vertu, chez Aristote, est une disposition (*hexis*)⁶⁷. Parmi ceux qui comprennent l'agir éthique de la seconde manière, certains expliquent justement l'action correcte comme étant le produit d'un savoir-faire irréductible au fait de se conformer à une règle établie.

Ryle lui-même s'est permis d'attaquer de façon ponctuelle une tradition morale qu'il considérait également trop intellectualiste : « Moral knowledge, if the strained phrase is to be used at all, is knowing how to behave in certain sorts of situations in which the problems are neither merely theoretical nor merely technical »⁶⁸. Fidèle à son poste, Hubert Dreyfus a également remis en question le paradigme traditionnel de la connaissance morale centré sur l'application de règles universelles. Dans *Toward a Phenomenology of Ethical Expertise*, Hubert Dreyfus et Stuart Dreyfus ont appliqué leur conception générale de l'expertise aux problèmes posés par l'action morale en particulier. Selon eux, la reconnaissance de la structure implicite de l'expertise fournit un appui à la critique adressée par Carol Gilligan aux théories impartialistes et universalistes de la justice qui ont parfois été utilisées pour représenter les jugements moraux des femmes comme moins « matures ». On pense ici à la célèbre théorie des stades du développement moral formulée par Lawrence Kohlberg⁶⁹. Sur la base d'une phénoménologie de l'action experte (*skillful coping*), les Dreyfus soutiennent qu'il est propre au novice plutôt qu'à l'expert de se baser sur des règles rigides, règles qu'on tend à méprendre pour des principes universels : « When one measures Gilligan's two types of morality – her two voices – against a phenomenology of expertise, the traditional Western and male belief in the superiority of critical detachment to intuitive involvement is reversed »⁷⁰.

Paul Churchland s'est appuyé sur le fonctionnement des réseaux neuronaux pour critiquer la conception traditionnelle de la cognition morale⁷¹. Churchland est un éliminativiste pour qui la psychologie des attitudes propositionnelles est une fiction appelée à être dépassée. Selon lui, la conception du jugement moral comme application de règles universelles et

67 Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Livre II, Chap. 4.

68 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 316.

69 Hubert Dreyfus et Stuart Dreyfus, « Toward a Phenomenology of Ethical Expertise », dans *Human Studies*, Vol. 14, 1991, pp. 242-9. Pour la théorie développée par Kohlberg, voir Lawrence Kohlberg, *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, University of Chicago Press, 1958. Pour la critique formulée par Gilligan, voir Carol Gilligan, *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1993.

70 Dreyfus et Dreyfus, « Toward a Phenomenology of Ethical Expertise », p. 248.

explicitement en conflit avec le fonctionnement réel du cerveau, qui génère ces jugements en assimilant des situations réelles à des représentations prototypiques en fonction de leur similarité plutôt que sur la base de la satisfaction de conditions nécessaires et suffisantes⁷². Voici comment Édouard Machery présente la notion de prototype que certains veulent substituer à la notion traditionnelle de concept :

En bref, un prototype est un ensemble de connaissances statistiques à propos d'une catégorie, d'une matière ou d'un type d'événement. Par exemple, un prototype de chien est un ensemble de connaissances à propos des propriétés typiques ou diagnostiques des chiens. Les psychologues supposent habituellement que les prototypes sont utilisés dans des processus cognitifs qui comptent la ressemblance entre les prototypes et d'autres représentations, comme les représentations des objets à catégoriser⁷³.

L'application d'un prototype à une situation diffère de l'application d'un concept dans la mesure où la première se fait davantage en fonction du respect d'une règle statistique (ex. un animal est un chien s'il possède suffisamment de traits propres au chien typique) qu'en fonction du respect d'une règle logique (ex. un animal est un chien seulement s'il est un mammifère). Pour Churchland, les débats moraux doivent être compris, non pas comme des conflits dans l'application de principes moraux universalisables, mais comme des conflits entre les différents prototypes issus de l'expérience auxquels il faut assimiler un scénario réel (ex. la distribution en question ressemble-t-elle davantage à une distribution juste ou injuste ?).

Dans son article *Rules, Know-How and Moral Cognition*, Churchland comprend comme un savoir-faire cette forme de cognition implicite qui parcourt selon lui l'ensemble de la vie mentale humaine, même la cognition morale. Puisque les prototypes mentaux sont développés à travers la totalité de l'expérience et non simplement par l'assimilation d'une règle explicite,

71 L'énactiviste Francisco Varela s'est également appuyé sur les théories des réseaux neuronaux pour remettre en question certaines idées centrales aux traditions éthiques occidentales. Pour Varela, reconnaître la place légitime du savoir-faire en éthique implique de rejeter toute tentative visant à formuler des principes universels et de concevoir la vertu à partir des traditions éthiques orientales. Voir Francisco Varela, *Ethical Know-How : Action, Wisdom, and Cognition*, Stanford University Press, 1999. S'inspirant des positions de Dreyfus et de Varela, Nigel DeSouza a récemment élaboré un concept du savoir-faire entendu comme un fondement pré-réflexif, nécessaire à l'acquisition d'une forme d'expertise morale. DeSouza présente ce savoir-faire éthique en s'inspirant des liens entre la perception et l'action proposée par les énéactives. Voir Nigel DeSouza, « Pre-Reflective Ethical Know-How », dans *Ethical Theory and Moral Practice*, Vol. 16, 2013.

72 Pour une formulation classique de la position de Churchland sur la psychologie des attitudes propositionnelles, voir Paul Churchland, « Eliminative Materialism and the Propositional Attitudes », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 78, 1981. Pour une première application de la théorie de Churchland à la cognition morale, voir Paul Churchland, *A Neurocomputational Perspective – the Nature of Mind and the Future of Science*, MIT Press, 1992, Chap. 14.

73 Édouard Machery, *Précis de « Doing Without Concepts »*, dans *Dialogue*, Vol. 50, 2011, pp. 145-6.

reconnaître le rôle de ces mécanismes dans le raisonnement moral implique de rejeter certaines conceptions traditionnelles du développement moral et de renouer avec une tradition qui pense celui-ci comme le résultat d'une riche expérience personnelle confrontée à la diversité des phénomènes moraux :

Moral virtue, as [Aristotle] saw it, was something acquired and refined over a lifetime of social experience, not something swallowed whole from an outside authority. It was a matter of developing a set of largely inarticulable skills, a matter of practical wisdom. Aristotle's perspective and the neural network perspective here converge⁷⁴.

Sans surprise, certains considèrent que Churchland va trop loin. Dans son article *Word and Action : Reconciling Rules and Know-How in Moral Cognition*, le philosophe Andy Clark reconnaît l'importance de la contribution de Paul Churchland dans la théorie de la cognition morale. Pour Clark, comprendre le développement moral de l'individu tel que le fait Churchland – en insistant sur le rôle des prototypes plutôt que sur celui des règles explicites – suggère que le développement moral individuel profiterait davantage de l'immersion dans une grande diversité d'histoires fictives, moralement riches et complexes que nous ne l'aurions précédemment cru⁷⁵. Cependant, Clark s'inquiète de l'opposition trop radicale opérée par Churchland entre la pensée morale basée sur des règles et une forme de savoir-faire éthique :

Such bald opposition is a mistake : a distortion of the complex nature of moral reason that obscures the real source of human moral expertise. For human moral expertise, I shall argue, is made possible only by the potent complementarity between two distinct types of cognitive resource [...]. One is, indeed, the broadly pattern-based, associative learning capacity that we share with other animals and artificial neural networks. But the other is, precisely, the very special modes of learning, collaboration and reason made available by the tools of words and discourse⁷⁶.

Pour Clark, il ne s'agit pas de remplacer la conception traditionnelle de la cognition morale par celle prônée par Churchland, mais de reconnaître la place légitime occupée par chacune. Même si la réflexion basée sur des règles s'oppose au fonctionnement ordinaire de la cognition morale individuelle, il ne faut pas déconsidérer l'apport du langage et des règles discursives. Pour Clark, les mots sont des outils qui nous permettent de percevoir des faits et des relations plus

74 Paul Churchland, « Neural Representation of the Social World », dans Larry May, Marilyn Friedman et Andy Clark (éds.), *Mind and Morals : Essays on Cognitive Science and Ethics*, MIT Press, 1996, pp. 105-106.

75 Andy Clark, « Word and Action : Reconciling Rules and Know-How in Moral Cognition », dans *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 30, Supplement 1, 2000. Nous pourrions ajouter ici que rien n'oblige à ce que ces histoires soient fictives. L'histoire réelle est également moralement riche et complexe.

76 Clark, « Word and Action : Reconciling Rules and Know-How in Moral Cognition », p. 269.

complexes et plus abstraites, autrement restées inaperçues⁷⁷. De façon encore plus importante, les règles discursives sont des objets publics qui peuvent être débattus, collectivement adoptés, amendés ou rejetés. Pour Clark, toute théorie désirant aller au-delà de la cognition morale individuelle se doit de tenir compte de l'apport des règles explicites dans sa conception de la cognition morale.

En réaction à la critique de Clark, Churchland fera quelques concessions appréciables. Selon lui, il faut reconnaître l'utilité des règles discursives sans s'égarer sur leur portée. Elles nous permettent de transmettre nos doctrines éthiques de génération en génération, de discuter de celles-ci, de les remettre en question collectivement et d'élaborer des procédures pour identifier et punir efficacement les violations de ces règles collectives. Par contre, elles ne sont pas à l'origine du raisonnement moral et ne sont pas un guide fidèle pour comprendre la cognition morale au niveau individuel⁷⁸ :

There is no hope, to repeat the point, that we can capture the true substance of any human's moral knowledge by citing some family of « rules » that he or she is supposed to « follow », nor any hope of evaluating that person's character by evaluating the specific rules within any such internalized family. At the level of individual human cognition, it simply doesn't work that way⁷⁹.

On voit que les philosophes désireux de faire une place importante au savoir-faire en éthique semblent se rapprocher plus naturellement des théories de la vertu comme celle d'Aristote que des théories plus contemporaines comprenant l'action éthique comme procédant de l'application impartiale de règles morales universelles.

Cette association entre vertu, savoir-faire et habileté ne date pas d'hier et prend racine dans l'Antiquité⁸⁰. Par contre, ce ne sont pas tous les théoriciens de la vertu qui sont prêts à penser la vertu comme une forme de savoir-faire. Pour Julia Annas, même si une bonne partie de nos compétences morales doivent être comprises sur le modèle de l'habileté, il faut dissocier notre compréhension de la vertu du concept de savoir-faire mis de l'avant par les anti-intellectualistes : « It is routine habit that could be thought of as “knowing how” with no “knowing that” – precisely what is contrasted with practical expertise »⁸¹. Même si l'analogie entre la vertu et l'habileté (*skill*) peut être utile, il faut lui reconnaître des limites importantes

77 Clark, « Word and Action : Reconciling Rules and Know-How in Moral Cognition », pp. 275-276.

78 Paul Churchland, « Rules, Know-How and the Future of Moral Cognition », dans *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 30, Supplement 1, 2000, p. 299.

79 Churchland, « Rules, Know-How and the Future of Moral Cognition », p. 298.

80 À ce sujet, voir Julia Annas, « Virtue as Skill », dans *International Journal of Philosophical Studies*, Vol. 3, 1995.

selon Annas. Seules les habiletés susceptibles d'être enseignées, accompagnées d'une compréhension unifiée de leur domaine d'application, du but recherché et d'une capacité de verbalisation sont dignes d'être comparées à des vertus selon Annas⁸². On voit qu'Annas souscrit à une conception intellectualiste de l'habileté et de la vertu, qui s'inspire sans doute plus de Platon que d'Aristote et qui l'oppose de façon assez radicale à Paul Churchland.

La question du savoir-faire possède également des implications pour certains débats en philosophie politique, notamment dans le contexte de la pensée féministe. Depuis Gilligan, la philosophie morale féministe insiste sur l'importance de ne pas se concentrer exclusivement sur l'apprentissage de principes moraux abstraits et universels pour comprendre le développement moral des individus. De ce point de vue, les théories rationalistes ne seraient pas suffisamment attentives au fait que l'éducation morale dépend du développement de notre habileté à percevoir et identifier les traits moralement pertinents des situations concrètes. C'est ce qui, selon Dreyfus donnait raison à Carol Gilligan dans son opposition à Lawrence Kohlberg. Mais les liens entre la question du savoir-faire et les théories féministes ne se limitent pas à l'oeuvre de Gilligan.

Dans son livre *Knowing Otherwise : Race, Gender and Implicit Understanding*, la philosophe féministe Alexis Shotwell décrit plusieurs aspects de la compréhension implicite – parfois présentée comme une forme de savoir-faire – en insistant sur l'importance de les reconnaître pour réaliser toute forme de transformation sociale. On réfère alors à la compréhension basée sur l'habileté sur laquelle s'est concentré Dreyfus, à l'influence de la corporéité (*embodiment*) sur notre conception de soi et du monde, aux présupposés et préjugés sociaux non-explicités et au degré de compréhension implicitement inclus dans l'émotion⁸³. Il s'agit là de formes d'expérience et de connaissance qui ont été soulignées par plusieurs féministes célèbres, par exemple Iris Marion Young⁸⁴. Par contre, dans un article plus récent, intitulé *Implicit Knowledge in Feminist Theory*, Shotwell dissociera (sagement, à mon avis) le thème de la connaissance implicite dans la littérature féministe des débats formels sur le savoir-faire en épistémologie⁸⁵.

81 Julia Annas, « Practical Expertise », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011, p. 109. Voir également Julia Annas, *Intelligent Virtue*, Oxford University Press, 2011, p. 16, note 1 et Julia Annas, « Moral Knowledge as Practical Knowledge », dans *Social Philosophy and Policy*, Vol. 18, 2001, p. 248.

82 Annas, *Virtue as Skill*, pp. 231-235.

83 Alexis Shotwell, *Knowing Otherwise : Race, Gender, and Implicit Understanding*, Penn State University Press, 2012, pp. XI-XIII.

84 Voir par exemple Iris Marion Young, *On Female Body Experience : "Throwing Like a Girl" and Other Essays*, Oxford University Press, 2005.

85 Voir Alexis Shotwell, « Implicit Knowledge : How it is Understood and Used in Feminist Theory », dans *Philosophy Compass*, Vol. 9, 2014.

11. Le savoir-faire en philosophie de l'éducation

Finalement, le débat sur le savoir-faire possède également des ramifications en philosophie de l'éducation, où certains courants de pensée critiquent la conception traditionnelle de l'éducation, qui serait trop centrée sur l'apprentissage de faits. Encore une fois, Ryle ne s'est pas fait prier pour participer à cette remise en question : « The uneducated public erroneously equates education with the imparting of knowledge-that »⁸⁶. La critique d'une éducation centrée sur l'enseignement théorique ne date pas d'hier. On en trouve des formulations variées chez des penseurs aussi diversifiés que Rousseau, Schopenhauer, Nietzsche et Dewey. Voici un passage de Schopenhauer illustrant de manière assez radicale ce point de vue :

Tandis qu'une vue adéquate du monde intuitif imprime parfois le sceau de la sagesse au front d'un ignorant, il arrive par contre que les longues études du savant ne laissent d'autres traces sur son visage que celles de l'épuisement et de la fatigue. La faute en est à la tension excessive qu'il impose à sa mémoire, à ses efforts contre nature pour amasser une science morte, à l'aide de vains concepts ; il en arrive ainsi à avoir l'air si niais, si sot, si stupide, qu'il faut en conclure ceci : c'est que cet effort excessif de l'intelligence appliqué à la connaissance médiate des concepts a pour effet direct d'affaiblir la connaissance intuitive immédiate et que la justesse naturelle du coup d'œil est éblouie de plus en plus par la lumière des livres⁸⁷.

Naturellement, ceux qui voient l'éducation sous cet angle revendiqueront parfois une réorientation de celle-ci vers l'acquisition de savoir-faire, de compétences et d'habiletés, plutôt que d'insister sur le caractère central de l'apprentissage des faits.

C'est le cas du philosophe de l'éducation Christopher Winch, dans son article *Three Conceptions of Know-How and their Relevance to Professional and Vocational Education*. Selon Winch, les recherches dans le domaine de l'éducation professionnelle devraient informer le débat sur le savoir-faire. Les trois conceptions du savoir-faire issues du domaine de l'éducation identifiées par Winch sont 1) des habiletés de premier ordre (*skill*), 2) des habiletés de second-ordre au sein desquelles on trouve les fameuses compétences transversales (*transversal abilities*) et 3) et les habiletés de gestion de projet, qui s'exercent sur le long terme⁸⁸. Bien que le plaidoyer de Winch pour la revalorisation du savoir-faire se concentre sur les systèmes d'éducation professionnelle et non sur la formation générale, des discours

86 Ryle, Gilbert, « Knowing How and Knowing That », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 46, 1945-1946, p. 16.

87 Arthur Schopenhauer, *Le monde comme volonté et représentation*, trad. Burdeau, Presses universitaires de France, 1966, pp. 755-6.

88 Christopher Winch, « Three Conceptions of Know-How and their Relevance to Professional and Vocational Education », dans *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 47, 2013.

similaires ont également été tenus pour la formation générale – souvent au nom du développement des très controversées « compétences transversales ». Par exemple, pour Patrice Potvin, professeur à la faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM, la réforme du système d'éducation québécois vise à lier savoir et savoir-faire. Selon lui, les élèves en mathématiques ont clairement profité de la mise en pratique de la réforme au secondaire :

Ils apprenaient par coeur les tables de calcul mais n'avaient jamais utilisé les opérations mathématiques pour fabriquer une maquette. Aujourd'hui, la réforme leur permet d'acquérir un savoir en lien avec un savoir-faire. Elle leur demande de faire preuve d'initiative et de créativité, tout en faisant appel à leur jugement⁸⁹.

Évidemment, la réforme ici vantée par Potvin fut décriée par beaucoup d'autres, parfois sur un terrain qui n'est pas non plus étranger aux débats sur le savoir-faire.

Le philosophe Normand Baillargeon a été l'un des critiques les plus féroces de cette réforme et du bagage idéologique sur lequel elle s'appuie⁹⁰. Pour Baillargeon, une telle réforme s'appuie sur trois idées fondamentales : 1) un constructivisme épistémologique qui rejette la définition de la connaissance comme croyance vraie et justifiée, 2) une pédagogie de projets qui vise à produire l'apprentissage par participation plutôt que par sa transmission par le professeur et 3) une approche par compétences qui s'oppose aux approches par objectifs, notamment critiquées pour leur insistance sur l'accumulation de connaissances factuelles.

Baillargeon marque clairement son opposition à une telle conception de l'éducation qui vise à reléguer l'apprentissage de faits à l'arrière-plan dans la formation générale. Une part des arguments de Baillargeon est de nature empirique – selon lui, les idées derrière la réforme ont été réfutées par de nombreuses études sérieuses – mais une part de son opposition est également motivée par des raisons plus philosophiques. Selon lui, les chercheurs en sciences de l'éducation sont tombés sous le coup d'épistémologies relativistes qui sont incapables de distinguer entre l'opinion et la connaissance et qui représentent le savoir comme quelque chose d'incommunicable, ne pouvant être acquis que par l'expérience personnelle. Pour Baillargeon, une notion clé de la réforme – la notion de compétence transversale – a le vilain défaut de n'être qu'une fiction⁹¹. Pire, l'emphase mise sur les compétences, le savoir-faire et l'acquisition

89 Patrice Potvin, « Lier savoir et savoir-faire », dans *Réforme scolaire : Stop ou encore ?*, Entrevue disponible en ligne.

90 Pour un résumé très succinct de son point de vue, voir Normand Baillargeon, « Des arguments pour combattre la réforme », dans *À Babord*, No. 12, décembre 2005/janvier 2006.

91 Normand Baillargeon, *La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique*, Les classiques des sciences sociales, 2006, p. 31.

d'habiletés témoigne non seulement d'une conception profondément erronée du savoir et de l'éducation, mais trahit également l'influence de l'idéologie politique néolibérale sur notre manière de comprendre le but de l'éducation : « Au total, ce ne sont plus des savoirs transmis parce qu'ayant une valeur intrinsèque qui en sont le coeur, mais des "savoir-faire" et des "savoir-être" ayant une valeur instrumentale — notamment pour l'État ou l'économie — auxquels on accorde d'ailleurs largement le privilège de les définir »⁹².

Par contre, il convient de nuancer l'association entre l'anti-intellectualisme dans le cadre du débat sur le savoir-faire et le fait de souscrire à une approche par compétences dans le domaine de l'éducation. Premièrement, on peut penser que le savoir-faire est une forme de connaissance irréductible à la connaissance propositionnelle tout en croyant que nos systèmes d'éducation doivent donner priorité à l'enseignement de faits afin de « libérer de l'ignorance et de la superstition, à soustraire à la contingence du présent et du particulier » comme le réclame Baillargeon⁹³. Souscrire au caractère irréductible du savoir-faire n'implique pas de souscrire à une vision technocratique de l'éducation.

Deuxièmement, on peut penser – à la manière des intellectualistes – que le savoir-faire n'est qu'une forme de connaissance propositionnelle tout en considérant l'éducation comme étant d'abord et avant tout un moyen de préparer au travail. On peut comprendre toute connaissance comme une connaissance de faits tout en pensant que les faits qui doivent être inculqués par l'éducation ont une valeur seulement s'ils servent la carrière future de l'individu. Il n'y a donc pas lieu d'associer l'anti-intellectualisme dans le débat sur le savoir-faire à une idéologie affirmant que le rôle central de l'éducation est d'inculquer des compétences, des habiletés et des savoir-faire pour préparer l'individu à son entrée sur le marché du travail. Les liens conceptuels entre ces idéologies différentes sont contingents plutôt que nécessaires. Par contre, les débats philosophiques sur la nature du savoir-faire peuvent informer ce conflit faisant rage dans les sciences de l'éducation, en précisant la nature des concepts employés d'une part et d'autre quand on oppose une éducation centrée sur l'apprentissage de faits à une éducation centrée sur l'acquisition de compétences.

12. Conclusion : Qu'est-ce que le savoir-faire ?

Pourquoi s'attarder au débat sur la nature du savoir-faire ? Nous avons vu qu'il s'agit d'une notion invoquée dans pratiquement toutes les branches de la philosophie, que ce soit en

92 Baillargeon, *La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique*, p. 32.

93 Baillargeon, *La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique*, p. 18.

épistémologie, en philosophie de l'esprit, en philosophie du langage, en philosophie morale et politique, voire même en philosophie de l'éducation. Plusieurs arguments présentés dans chacune de ces disciplines font jouer à la notion de savoir-faire un rôle crucial. Pourtant, on ne dispose d'aucune conception claire et non controversée de cette notion. Conséquemment, faire intervenir le savoir-faire comme solution à un problème difficile ressemble parfois à une stratégie facile pour faire taire l'adversaire. Il s'agit là d'un mauvais pli dénoncé par Jason Stanley lors d'une entrevue avec le magazine philosophique *3am* :

Philosophers have typically assumed that knowing how and skill are not propositional knowledge states, and used these notions in their theories. Generally, the pattern of argument is to establish some connection between the target notion to be analyzed – be it linguistic understanding, virtue, knowledge, or perception – and knowing how. The assumption that knowing how is a non-propositional state is then brought in to solve some kind of problem, e.g. to halt a regress, or to provide a reductive, non-factual basis for something. There are projects in epistemology, in ethics, in philosophy of mind, and philosophy of language that have this character. In general, if I'm right, all of these philosophical projects have to be rethought⁹⁴.

Le concept de savoir-faire est souvent invoqué par les philosophes pour expliquer une diversité de phénomènes comme l'incapacité de verbaliser les méthodes apprises, les capacités cognitives des animaux ou encore la finesse de grain de notre perception morale, finesse de grain qui nous semble parfois dépasser celle des mots. Comme l'a fait remarquer Charles Wallis, ce concept est également utilisé par les scientifiques pour référer à des capacités acquises qui ne semblent reposer sur aucun fondement linguistique : « Despite the seeming acceptance of the existence of know how and its seeming importance to the scientific study of human cognition, philosophers devote little attention to knowledge-how. Few accept Ryle's dispositional account. Fewer still offer theories themselves »⁹⁵.

Ce comportement répandu chez les philosophes et les scientifiques procède sans doute d'un présupposé commun – nous savons tous ce qu'est le savoir-faire. Mais est-ce bien le cas ? Sans préciser la nature du savoir-faire, recourir à ce concept dans nos théories philosophiques et scientifiques ressemble souvent à un sauf-conduit. C'est pour cette raison que nous nous plongerons dans les pages qui suivent dans les débats sur la nature du savoir-faire. Le chapitre 1 sera consacré à l'interprétation et l'évaluation des arguments originellement soulevés par Ryle pour motiver la distinction. Le chapitre 2 concernera les diverses théories du savoir-faire

94 Jason Stanley, « Philosophy as the Great Naïveté », entrevue sur 3AM.

95 Wallis, « Consciousness, Context and Know-How », p. 124.

formulées par les intellectualistes et les problèmes auxquels elles font face. Le chapitre 3, quant à lui, se tournera vers les diverses conceptions anti-intellectualistes du savoir-faire et les problèmes qu'elles doivent surmonter. Le chapitre 4 sera consacré à l'appui fourni par les neurosciences au point de vue anti-intellectualiste, en examinant les stratégies pouvant être utilisées par les intellectualistes pour miner cet appui. Finalement, dans le chapitre 5, je défendrai une conception de la connaissance pratique entendue en un sens plus large qui se trouve à mi-chemin entre l'intellectualisme et l'anti-intellectualisme. Selon cette conception, la connaissance pratique présuppose une connaissance minimale des faits mais ne peut se réduire à la connaissance des faits. Pour défendre ce point de vue, j'aurai recours au concept d'états mentaux subdoxastiques et à la comparaison des attributions gradées de connaissance pratique. Je termine en démontrant en quoi une telle conception hybride se trouve en meilleure position pour surmonter les problèmes auxquels font face aussi bien l'intellectualisme que l'anti-intellectualisme.

Seulement une fraction des implications et débats évoqués dans cette introduction seront abordés dans le corps du texte – ceux qui ont une influence sur les questions fondamentales. Sans revenir sur la panoplie des thèmes où cette notion a été évoquée, nous nous concentrerons entièrement sur des questions telles que « Qu'est-ce que le savoir-faire ? » et « Quel est son rapport à la connaissance propositionnelle ? ». Pour ce faire, nous commencerons par le commencement, c'est-à-dire en abordant la pensée de Gilbert Ryle.

Chapitre 1. Ryle, l'intelligence et le savoir-faire

In some ways the observance of rules and the using of criteria resemble the employment of spectacles. We look through them but not at them. And as a person who looks much at his spectacles betrays that he has difficulties looking through them, so people who appeal much to principles show that they do not know how to act.

Gilbert Ryle

1. Le projet général de *The Concept of Mind*

Gilbert Ryle fut le premier philosophe à poser une distinction forte entre savoir-faire et connaissance propositionnelle. Cette distinction s'inscrit dans le projet général de *The Concept of Mind*, l'oeuvre maîtresse de Ryle, qui vise à démystifier le concept d'esprit. Dans cet ouvrage, Ryle s'oppose à ce qu'il nomme la « doctrine officielle », une conception de l'esprit largement inspirée du cartésianisme, qu'il croit opérante aussi bien chez les philosophes que chez le commun des mortels. Pour Julia Tanney⁹⁶, la « doctrine officielle » se caractérise par l'acceptation d'un dualisme des substances et d'une forme de causalité propre à chacune de ces substances, en plus de faire preuve d'une confiance aveugle envers l'autorité de la première personne et le caractère privé des contenus mentaux. Pris ensemble, ces traits propres à la doctrine officielle sont à l'origine, pour Ryle, de deux problèmes classiques en philosophie de l'esprit, d'une part le problème corps-esprit (qu'il renomme « dogme du fantôme dans la machine ») et d'autre part, le problème des autres esprits⁹⁷.

Pour éviter ces deux grands problèmes, Ryle s'oppose à la « doctrine officielle » qui en serait la source. On prétend souvent que, face à cette conception traditionnelle, Ryle aurait endossé le béhaviorisme logique, mais la chose n'est pas si claire. Il semble au contraire que Ryle n'identifiait pas les phénomènes mentaux à la possession de dispositions purement comportementales. Deux raisons peuvent être avancées pour soutenir cette thèse. Premièrement, Ryle a nié explicitement avoir l'intention de réduire les phénomènes psychologiques à des phénomènes comportementaux : « I am not, for example, denying that there occur mental

96 Notre présentation de la doctrine officielle s'inspire de celle faite par Julia Tanney. Voir Julia Tanney, « Gilbert Ryle », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015.

97 Tanney, « Gilbert Ryle ».

processes. Doing long divisions is a mental process and so is making a joke »⁹⁸. Deuxièmement, les ensembles de dispositions auxquels Ryle tente de rapporter les termes mentaux peuvent contenir des dispositions à éprouver certaines sensations ou à avoir certaines pensées. De ce point de vue, la ruse ne serait pas seulement une disposition à agir de telle ou telle façon, mais aussi à penser et à anticiper d'une façon particulière. Ces deux raisons, prises ensemble, laissent entendre qu'il ne s'agit pas de *réduire*, ni la nature des phénomènes mentaux, ni la signification des concepts référant à ces phénomènes, à des phénomènes ou significations purement comportementales. On lit ainsi, dans *The Concept of Mind* :

Certainly to believe that the ice is dangerously thin is to be unhesitant in telling oneself and others that it is thin, in acquiescing in other people's assertions to that effect, in objecting to statements to the contrary, in drawing consequences from the original proposition, and so forth. But it is also to be prone to skate warily, to shudder, to dwell in imagination on possible disasters and to warn other skaters. It is a propensity not only to make certain theoretical moves but also to make certain executive and imaginative moves, as well as to have certain feelings⁹⁹.

Même si Ryle a manifestement pour but de critiquer une certaine conception des phénomènes mentaux, on ne peut prétendre, comme l'ont fait certains, qu'il cherche à faire disparaître le mental au profit du comportemental. La présence de termes psychologiques dans ses analyses dispositionnelles des états mentaux rend sa conception similaire à la théorie dispositionnelle de la croyance présentée par Eric Schwitzgebel¹⁰⁰. C'est-à-dire que Ryle propose une théorie dispositionnelle des états mentaux, sans pour autant tenter d'expulser le mental de son ontologie. Les sentiments et les pensées non-exprimées figurent toujours dans le tissu du réel pour Ryle. Être colérique, de ce point de vue, c'est non seulement être disposé à crier et claquer les portes face à l'adversité, mais également à sentir notre corps se crispier et la rage bouillir dans certaines circonstances. Si tel est le cas, on ne peut associer Ryle au béhaviorisme logique. Je n'essaierai pas davantage de donner une cohérence d'ensemble à l'oeuvre de Ryle, qui est

98 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 22.

99 Voici un autre passage dans lequel Ryle semble permettre l'inclusion de phénomènes mentaux dans ses analyses dispositionnelles : « The higher-grade dispositions of people with which this inquiry is largely concerned are, in general, not single-track dispositions, but dispositions the exercises of which are indefinitely heterogeneous. When Jane Austen wished to show the specific kind of pride which characterised the heroine of "Pride and Prejudice", she had to represent her actions, words, thoughts and feelings in thousand different situations. There is no one standard type of action or reaction such that Jane Austen could say "My heroine's kind of pride was just the tendency to do this, whenever a situation of that sort arose" ». Ryle, *The Concept of Mind*, p. 44. Tanney cite ce passage pour appuyer l'idée que l'analyse dispositionnelle ryléenne ne se débarasserait pas des sentiments propres à la fierté. Voir sa préface à *The Concept of Mind*, dans le même volume, p. XXVIII.

100 Voir Eric Schwitzgebel, « A Phenomenal Dispositional Account of Belief », dans *Noûs*, Vol. 36, 2002.

notoirement difficile d'interprétation. Je me concentrerai, dans ce qui suit, sur les aspects de sa pensée qui sont directement liés à la question du savoir-faire.

2. La légende intellectualiste

Pour saisir comment les assauts de Ryle contre le cartésianisme ont pu l'amener à se faire l'apôtre d'une distinction forte entre savoir-faire et connaissance propositionnelle, il faut comprendre comment ce qu'il appelait « la légende intellectualiste » pose les fondements de la « doctrine officielle ». La « légende intellectualiste » est, pour Ryle, une erreur quant à la signification des épithètes associés à l'intelligence et la stupidité, conçus au sens large. Pour Ryle, deux actions physiquement indiscernables peuvent légitimement être qualifiées de façon totalement opposées – l'une pourrait être intelligemment accomplie, tandis que l'autre pourrait être stupidement exécutée. Autrement dit, selon Ryle, l'intelligence et la stupidité ne sont pas des propriétés individuellement observables d'actions isolées, mais sont liées aux ensembles de dispositions qui sont à l'origine des actions particulières. Quand on affirme qu'une action aurait été intelligemment accomplie, on se prononce sur une certaine gamme de scénarios contrefactuels dans lesquels l'agent s'adapterait aux circonstances changeantes. À l'opposé, une action stupide ne serait pas sensible aux variations propres à ces scénarios contrefactuels. Autrement dit, pour Ryle, les actions ne peuvent être intelligentes ou stupides qu'en fonction de la flexibilité des dispositions de l'agent concerné.

Ce fait est ignoré par ce que Ryle appelle la « légende intellectualiste ». Au contraire, la légende intellectualiste nous amène à présupposer que c'est la présence d'un acte intellectuel discret, théorique et interne, consistant à considérer une proposition, un principe ou une maxime, qui permet de distinguer l'action intelligente et l'action stupide :

In unconscious reliance upon [the dogma of the ghost in the machine] theorists and laymen alike constantly construe the adjectives by which we characterise performances as ingenious, wise, methodical, careful, witty, etc. as signaling the occurrence in someone's stream of consciousness of special processes functioning as ghostly harbingers or more specifically occult causes of the performance so characterised. They postulate a internal shadow-performance to be the real carrier of the intelligence ordinarily ascribed to the overt act, and think that in this way they explain what makes the overt act a manifestation of intelligence. They have described the overt act as an effect of a mental happening¹⁰¹.

101 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 50.

Pour Ryle, souscrire à la légende intellectualiste, c'est prendre les choses à l'envers en tentant d'expliquer l'intelligence en fonction de l'appréhension du vrai, au lieu de comprendre l'appréhension du vrai sur la base de l'intelligence¹⁰². Pour contrer cette inversion du rapport entre l'intelligence et l'appréhension du vrai, Ryle fait intervenir sa distinction célèbre entre savoir-faire et connaissance propositionnelle (*knowing how* et *knowing that*). Contrairement à la conception dominante de la connaissance propositionnelle, le savoir-faire pour Ryle est un ensemble de dispositions complexes (*multi-track dispositions*)¹⁰³. Pour Daniel Dennett, élève de Ryle à Oxford, il faut entendre par ce terme un large système de « si-alors » mutuellement connectés (*an indefinitely large system of interlocked if-thens*)¹⁰⁴. Voici comment Ryle présente lui-même ce qui caractérise les dispositions complexes :

There are many dispositions the actualisations of which can take a wide and perhaps unlimited variety of shapes ; many disposition-concepts are determinable concepts. When an object is described as hard, we do not mean only that it would resist deformation ; we mean also that it would, for example, give out a sharp sound if struck, that it would cause us pain if we came into sharp contact with it, that resilient objects would bounce off it, and so on indefinitely. If we wished to unpack all that is conveyed in describing an animal as gregarious, we should similarly have to produce an infinite series of different hypothetical propositions. Now the higher-grade dispositions of people with which this inquiry is largely concerned are, in general, not single-track dispositions, but dispositions the exercises of which are indefinitely heterogeneous. When Jane Austen wished to show the specific kind of pride which characterised the heroine of « *Pride and Prejudice* », she had to represent her actions, words, thoughts and feelings in thousand different situations. There is no one standard type of action or reaction such that Jane Austen could say « My heroine's kind of pride was just the tendency to do this, whenever a situation of that sort arose »¹⁰⁵.

Pour Ryle, ce qui distingue l'action intelligente de l'action stupide n'est pas un acte intérieur de délibération, ni le fait que l'action soit guidée par une proposition ou une maxime. La marque distinctive consiste plutôt dans le fait que l'intelligence présuppose une certaine sensibilité aux changements de circonstances. Pour Ryle, dire que quelqu'un agit intelligemment n'est jamais une observation qui se limite à l'action observable de l'individu qu'on louange, mais également une affirmation quant à sa capacité de s'adapter en fonction du contexte.

102 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 27. On constate la profondeur du désaccord qui oppose Ryle et Stanley quand ce dernier affirme au contraire que l'intelligence doit nécessairement être comprise comme l'appréhension des faits. Voir Stanley, *Know How*, p. 190.

103 Ryle, *The Concept of Mind*, pp. 46-7.

104 Daniel Dennett, « Re-Introducing "The Concept of Mind" ». Disponible en ligne.

105 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 44.

C'est sur la base de cette conception de l'action intelligente que Ryle oppose le savoir-faire à la conception traditionnelle de la connaissance, qui s'est toujours centrée sur la connaissance propositionnelle ou, comme disent les épistémologues, les attributions de connaissance de type « SkP » (*S knows that P*). Cette conception traditionnelle est intimement liée à la définition de la connaissance comme croyance vraie et justifiée, quoique cette définition n'est pas directement la cible visée par Ryle. Selon lui, non seulement une image complète de la connaissance requiert de reconnaître la distinction entre le savoir-faire et la connaissance propositionnelle, mais la possibilité elle-même de la connaissance propositionnelle repose sur un ensemble de savoir-faire plus primordiaux :

Philosophers have not done justice to the distinction which is quite familiar to all of us between knowing that something is the case and knowing how to do things. In their theories of knowledge they concentrate on the discovery of truths or facts, and they either ignore the discovery of ways and methods of doing things or else they try to reduce it to the discovery of facts. They assume that intelligence equates with the contemplation of propositions and is exhausted in this contemplation. I want to turn the tables and to prove that knowledge-how is a concept *logically prior* to the concept of knowledge-that¹⁰⁶.

Ryle parle ici d'une « antériorité logique » (*logically prior*) du savoir-faire par rapport à la connaissance propositionnelle. La conception ryléenne semble ainsi fonder la connaissance propositionnelle sur le savoir-faire – c'est une thèse qui se rapproche de ce que nous nommerons « l'anti-intellectualisme radical ». Selon l'anti-intellectualisme radical, non seulement il faut distinguer entre la connaissance propositionnelle et le savoir-faire comme deux modes de connaissance distincts, mais il faut également reconnaître une certaine priorité au savoir-faire. Une interprétation de cette idée reviendrait à affirmer que la possession de certains savoir-faire est une condition nécessaire à la possession de toute forme de connaissance propositionnelle. Une version encore plus forte de cette thèse affirme que la possession d'une connaissance propositionnelle *se réduit* à la possession d'un ensemble de savoir-faire. On fait alors face à un anti-intellectualisme à la fois radical et réductionniste. Il est difficile de savoir si Ryle souscrivait à la version réductionniste ou non-réductionniste de l'anti-intellectualisme radical, mais il est assez clair, à partir du passage que nous venons de citer, que Ryle endossait une forme d'anti-intellectualisme radical. On peut opposer à l'anti-intellectualisme radical une version plus modérée, qui affirme seulement le caractère distinct du savoir-faire et de la

106 Ryle, « Knowing How and Knowing That », pp. 4-5. L'emphase est la mienne.

connaissance propositionnelle, sans poser la subordination de l'un à l'autre – c'est ce que nous appellerons « l'anti-intellectualisme modéré ».

Convenons que Ryle souscrit à une forme d'anti-intellectualisme radical, même si nous ne pouvons préciser s'il adopte une version réductionniste ou non-réductionniste de cette thèse. Convaincu de l'antériorité logique du savoir-faire sur la connaissance propositionnelle, Ryle proposera deux arguments distincts pour démontrer l'impossibilité de fonder l'épistémologie sur la connaissance propositionnelle. Je nommerai le premier de ces arguments « le problème de l'application » et le deuxième « le problème de régression à l'infini ». Selon ma compréhension de la pensée de Ryle, la validité du second problème dépend de la validité du premier. Je commencerai donc par expliquer le problème de l'application, même si c'est le second qui a davantage retenu l'attention des commentateurs.

3. Le problème de l'application

Pour Ryle, la connaissance propositionnelle fait face à un problème d'application. Il ne suffit pas de connaître un fait, un principe, une maxime ou une proposition pour agir intelligemment ou posséder une forme d'expertise. Les meilleurs principes peuvent être mal appliqués. C'est ce qu'il explique dans ce passage :

There is no contradiction, or even paradox, in describing someone as bad at practising what he is good at preaching. There have been thoughtful and original literary critics who have formulated admirable canons of prose style in execrable prose. There have been others who have employed brilliant English in the expression of the silliest theories of what constitutes good writing¹⁰⁷.

Une des motivations pour parler du savoir-faire comme d'une forme de connaissance particulière réside dans le fossé existant entre la théorie et la pratique. C'est précisément ce fossé que j'appelle « le problème de l'application ». Expliquer comment ce fossé peut être franchi n'est pas seulement un problème pour les épistémologues, mais également pour les experts et novices dans des disciplines aussi différentes que la natation, les mathématiques ou la sculpture puisqu'il ne suffit pas d'être au courant des faits pour être automatiquement compétent. Le problème de l'application s'adresse au philosophe dans la mesure où il remet en question la valeur de la connaissance. Pour le formuler de façon simpliste, si nos connaissances ne garantissent ni bénéfices, ni accolades, à quoi bon ?

107 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 49.

Le problème de l'application devient saillant quand la connaissance échoue à garantir le succès, mais cela ne signifie pas que l'application n'a rien de problématique dans la réussite. Comment le grand maître aux échecs et le boxeur expérimenté décident-ils quand attaquer et quand battre en retraite ? Les principes connus par les experts expliquent une partie de leur succès, mais encore faut-il appliquer ces principes de façon efficace. Qu'est-ce qui explique l'application, parfois réussie, parfois déficiente de nos connaissances ? Voici ce que j'appelle le « problème de l'application ».

Dans l'interprétation de Ryle que je vais présenter, le problème de l'application est le problème le plus fondamental auquel doit répondre l'intellectualiste. Le fameux problème de la régression à l'infini¹⁰⁸ avancé par Ryle n'est valable que dans la mesure où il s'appuie sur le problème de l'application. C'est là une particularité de mon interprétation que l'on peut contraster à l'attention vouée par les commentateurs au problème de la régression à l'infini, au détriment du problème de l'application. Je justifierai cette interprétation en démontrant qu'il faut prendre le problème de l'application comme plus fondamental afin de donner au défi formulé par Ryle sa forme la plus robuste¹⁰⁹.

Bref, pour Ryle, le savoir-faire constitue la pierre de touche de toute connaissance parce qu'il permet de franchir le fossé entre la connaissance du vrai et l'action intelligente. Le savoir-faire, conçu par Ryle comme un ensemble de dispositions, permet de distinguer le théoricien malhabile de l'expert aguerri. Du point de vue ryléen, dire « Marie sait nager », c'est dire que Marie a acquis un ensemble de dispositions lui permettant de nager dans des circonstances normales. Cette position est assez intuitive : si j'affirme que Steve sait chanter, vous penserez probablement que Steve a une certaine aptitude pour le chant, et si j'affirme que Nancy sait faire du calcul différentiel intégral, vous penserez que Nancy possède une certaine aptitude pour les mathématiques. Il serait étrange d'affirmer de telles choses tout en soutenant que Steve n'a aucune disposition, aptitude ou capacité pour le chant, et que Nancy n'a aucune disposition, aptitude ou capacité pour les mathématiques¹¹⁰.

Tel que je comprends la position de Ryle, l'énigme d'Achille et la tortue, qui a reçu une discussion séparée dans la littérature, n'est qu'une illustration particulière du problème de

108 Je l'expliquerai dans la prochaine section.

109 Quelques auteurs – Yuri Cath, Stephen Hetherington et Jeremy Fantl – ont attiré l'attention sur ce que j'ai nommé le problème de l'application dans leurs interprétations respectives de l'argument de la régression à l'infini. Voir Yuri Cath, « Regarding a Regress », dans *Pacific Philosophical Quarterly*, Vol. 94, 2013, Jeremy Fantl, « Ryle's Regress Defended », dans *Philosophical Studies*, Vol. 156, 2011 et Hetherington, *How to Know*.

110 Je rappelle que j'utilise ces concepts de façon interchangeable, sauf si indiqué.

l'application. Dans son article de 1946 *Knowing-How and Knowing-That*, Ryle s'inspire d'un problème avancé par Lewis Carroll dans son texte *What the Tortoise said to Achilles* pour appuyer son opposition à l'intellectualisme¹¹¹. Voici comment Ryle présente le problème, en remplaçant la tortue de Lewis Carroll par un élève plutôt bête, tandis que le rôle d'Achille est repris par un enseignant :

A pupil fails to follow an argument. He understands the premises and he understands the conclusion. But he fails to see that the conclusion follows from the premises. The teacher thinks him rather dull but tries to help. So he tells him that there is an ulterior proposition which he has not considered, namely, that if these premises are true, the conclusion is true. The pupil understands this and dutifully recites it alongside the premises, and still fails to see that the conclusion follows from the premises even when accompanied by the assertion that these premises entail this conclusion. So a second hypothetical proposition is added to his store ; namely, that the conclusion is true if the premises are true as well as the first hypothetical proposition that if the premises are true the conclusion is true. And still the pupil fails to see. And so on for ever. He accepts rules in theory but this does not force him to apply them in practice. He considers reasons, but he fails to reason. (This is Lewis Carroll's puzzle in « What the Tortoise said to Achilles ». I have met no successful attempt to solve it)¹¹².

Pour Ryle, l'énigme d'Achille et la tortue démontre que connaître une règle d'inférence n'équivaut pas à connaître un fait additionnel¹¹³. Connaître une règle d'inférence implique un savoir-faire, une disposition à inférer un fait à partir d'un autre. Ryle dira : « Knowing a rule is knowing how. It is realized in performances which conform to the rule, not in theoretical citations of it »¹¹⁴. Autrement dit, passer de l'assentiment des prémisses à l'acceptation de la conclusion dans un raisonnement valide n'est pas simplement une question de connaître les faits, mais nécessite selon Ryle une forme de savoir-faire – savoir raisonner.

Jason Stanley, qui aborde cet argument dans son livre *Know How* affirme que le problème de Lewis Carroll présenté par Ryle ne tient que si l'on pense la connaissance propositionnelle comme étant « comportementalement inerte » (*behaviorally inert*), c'est-à-dire comme dissociée de tout ensemble de dispositions¹¹⁵. Or, comme le rappelle Stanley, la

111 Voir Ryle, « Knowing-how and Knowing-that » et Lewis Carroll, « What the Tortoise Said to Achilles », dans Lewis Carroll, *Lewis Carroll : The Complete Works*, Macmillan, 2011.

112 Ryle, « Knowing How and Knowing That », p. 6.

113 Stanley interprète l'énigme d'Achille et de la tortue comme étant un problème portant sur la justification épistémique, c'est-à-dire comme un problème portant sur les conditions suffisantes pour avoir une croyance justifiée. Voir Stanley, *Know How*, p. 27. J'interprète le problème de façon différente. Selon moi, le problème porte davantage sur le bagage épistémique nécessaire (connaissances, habiletés, compétences) pour être capable d'inférer un fait à propos d'un autre.

114 Stanley, *Know How*, p. 28.

115 Stanley, *Know How*, p. 29.

compréhension d'une proposition doit être associée d'une manière ou d'une autre avec un ensemble minimal de dispositions ou de capacités : « Experts have knowledge of many propositions about ways of performing the same task. Each propositional knowledge state results in what Ryle would call a multi-track disposition »¹¹⁶. Il faut certainement accorder ce point à Stanley. Toute conception de la connaissance propositionnelle qui la présenterait comme totalement dissociée des concepts de capacité ou de disposition serait absurde puisqu'elle ne jouerait vraisemblablement aucun rôle dans le comportement des individus. De toute évidence, chaque connaissance propositionnelle doit être associée à un certain ensemble de dispositions. Pour véritablement savoir que les pingouins sont des oiseaux, il faut être minimalement disposé à affirmer et nier certaines choses à propos des pingouins et à se comporter d'une certaine manière en leur présence (par exemple, ne pas tenter de leur vendre une hypothèque)¹¹⁷.

Mais il ne suffit pas d'accepter que la connaissance propositionnelle doit être minimalement associée à certaines dispositions et capacités pour dissiper l'énigme d'Achille et la tortue. Comme le souligne Jason Streitfeld, le problème soulevé par Ryle ne présuppose en rien une conception de la connaissance propositionnelle comme comportementalement inerte :

Ryle does not take propositional knowledge, or any other kind of knowledge, to be behaviorally inert. In fact, Ryle's hypothetical student does produce behaviors based on his acceptance of the relevant propositions. He « dutifully recites » them and « considers » them. For Ryle, consideration, reflection and contemplation are forms of behavior, and their subject matter is propositional. Why should we think Ryle supposes that propositional knowledge was behaviorally inert ? The problem confronting Ryle's hypothetical student is not that his propositional knowledge has no behavioral inertia [*sic*], but that it does not have one very specific behavioral consequence : the acknowledgment that the conclusion follows from the premises¹¹⁸.

Selon Streitfeld, l'argument de Ryle ne repose pas sur une présupposition d'inertie comportementale propre à la connaissance propositionnelle. L'argument repose plutôt sur l'idée qu'il n'est pas toujours nécessaire, pour savoir que P est vrai, d'être disposé à inférer que Q est également vrai, quand P implique Q. Si, au contraire, il suffisait de posséder une connaissance

116 Stanley, *Know How*, p. 183.

117 Pour Stanley, les attributions de savoir-faire n'impliquent pas la possession de la capacité correspondante mais seulement la possibilité d'un succès contrefactuel. C'est-à-dire que « Ana sait nager » n'implique pas « Ana peut nager », mais plutôt « Ana pourrait nager ». Le succès contrefactuel est une condition plus faible que la capacité correspondante puisqu'il n'implique pas qu'Ana puisse nager dans le monde effectif, mais seulement qu'elle peut nager dans un monde près du nôtre où aucun n'obstacle ne l'en empêche. Voir Stanley, *Know How*, pp. 125-130.

118 Jason Streitfeld, « Ryle's Lewis Carroll Argument », sur le blog *Specter of Reason*, 2012. La phrase de Streitfeld semble mal construite. Il s'agit ici de montrer que la conception de la connaissance propositionnelle opérante dans le problème de Lewis Carroll n'est pas comportementalement inerte.

pour être disposé à en inférer toutes ses conséquences, alors il suffirait de connaître les axiomes de la géométrie pour en inférer toutes les vérités particulières ou de connaître l'état d'une partie aux échecs pour en inférer tous les développements possibles. Être dans l'incapacité de produire une de ces inférences serait alors une preuve qu'on ignore en réalité le fait qu'on prétend connaître. On voit qu'une telle position prête le flanc au scepticisme : personne ne sait que P, puisque personne n'est en mesure d'en inférer toutes les conséquences. Pour éviter ce problème, on peut affirmer que savoir que P n'implique pas toujours être disposé à inférer que Q, même lorsque P implique Q. Autrement dit, l'argument de Ryle ne repose pas sur une présupposition d'inertie comportementale propre à la connaissance propositionnelle puisqu'il peut reconnaître l'association de la connaissance propositionnelle avec bon nombre de dispositions. Il repose sur la thèse beaucoup plus modeste qui affirme que l'on peut connaître un fait sans être disposé à en tirer toutes ses conséquences.

Quelles sont les dispositions et capacités associées à une instance particulière de connaissance propositionnelle ? Il s'agit là d'une question difficile à laquelle nous ne pourrions pas fournir de réponse systématique ici. D'une part, il semble naturel de supposer que, si Alice sait que Socrate est un homme et que les hommes sont mortels, elle devrait être à la fois capable et disposée à conclure que Socrate est mortel. Mais, d'autre part, les raisonnements déductifs admettent d'une complexité beaucoup plus grande que ce cas élémentaire, et la capacité humaine à raisonner déductivement varie, même pour les raisonnements déductifs les plus simples. Par exemple, j'ai constaté que certains étudiants, des novices en philosophie, affirment savoir que les vertébrés sont des animaux et que les êtres humains sont des vertébrés, tout en niant que les êtres humains soient des animaux. Faut-il leur refuser la possession de la connaissance propositionnelle des prémisses, ou plutôt leur attribuer une faute de raisonnement indépendante de cette connaissance propositionnelle ? C'est là une question épineuse qui pourra difficilement être réglée parce qu'il paraît difficile de trouver un principe permettant de départager systématiquement chacun des cas particuliers. Par conséquent, nous abandonnerons cette voie stérile.

Pour Streitfeld, la thèse avancée par Ryle est simplement que la connaissance des faits ne suffit pas toujours pour avoir la capacité de raisonner à propos de ces faits. Or, du point de vue de Stanley, même si cette thèse s'avérait vraie, cela ne serait pas en soi un argument en faveur de l'anti-intellectualisme. En effet, Stanley souligne que, même si la totalité de notre

connaissance propositionnelle ne suffit pas pour expliquer nos compétences, cela n'implique pas que la pièce manquante soit une forme de savoir-faire :

Consider externalist theories of knowledge of the reliabilist variety, according to which a true belief is an instance of knowledge in virtue of being produced by a process that reliably results in true beliefs. In many cases, the reliable processes themselves do not appear to be instances of knowledge. For example, the mechanism by which perception leads to true perceptual beliefs in a normal agent is not itself a kind of knowledge¹¹⁹.

On peut comprendre cette réplique de la façon suivante : admettons que connaître un fait ne suffise pas toujours pour en inférer les conséquences. En soi, ceci ne démontre pas que l'élément manquant à l'individu pour faire l'inférence soit une forme de savoir-faire. La pièce manquante pourrait être une capacité subpersonnelle ou un mécanisme automatique d'un ordre à la fois étranger à la connaissance en général et au savoir-faire en particulier.

Nous arrivons ici à ce qui m'amène à interpréter le problème d'Achille et la tortue comme un cas particulier du problème de l'application. Pour répéter, selon le problème de l'application, il ne suffit pas de connaître un fait, un principe, une maxime ou une proposition pour agir intelligemment ou posséder une forme d'expertise. Parfois, les connaissances sont bien appliquées, parfois elles sont mal appliquées. Autrement dit, la connaissance des faits ne suffit pas pour conférer l'expertise. De mon point de vue, le problème formulé par Lewis Carroll n'est qu'une version particulière du problème de l'application dans la mesure où l'élément manquant pour garantir l'inférence ne semble pas être de l'ordre du fait. Ce qui manque à la tortue (ou à l'élève plutôt lent, selon les versions) n'est pas la connaissance d'un fait, mais la possession d'une capacité, d'une disposition ou d'une compétence que Ryle identifie au savoir-faire. Selon lui, c'est le savoir-faire qui nous permet de franchir le fossé entre la théorie et la pratique mis en évidence par un tel problème. Si l'on se débarrasse de celui-ci pour ne conserver que la connaissance des faits – comme le font les intellectualistes – nous devons expliquer comment nous parvenons à franchir ce fossé.

Stanley reconnaît l'importance du problème de l'application, mais il nie que ce problème produise un argument en faveur de l'anti-intellectualisme. Selon lui, les anti-intellectualistes font également face au problème de l'application :

Even if we assume that Ryle's conception of knowledge how is correct, we still need to postulate mechanisms that mediate between states of the speaker, whether propositional or not, and action. Suppose that knowledge how is a

119 Stanley, *Know How*, p. 30.

complex of dispositions. There still need to be automatic mechanisms that mediate between dispositions and abilities. Postulating non-propositional standing epistemic states of the speaker does nothing to avoid the consequence that there are automatic mechanisms that mediate between standing epistemic states of the speaker and action. In short, the existence of such mechanisms is no argument whatsoever that some standing epistemic states of the speaker are not propositional¹²⁰.

Dans ce passage, Stanley reconnaît l'existence et l'importance du problème de l'application. En s'appuyant sur Fodor, il accepte qu'il doit exister certains processus ou capacités dont le rôle consiste à faire le pont entre la connaissance et son application dans le monde. Il nie cependant que le savoir-faire doive et puisse remplir ce rôle. Comment Stanley comprend-il le problème de l'application ? Une interprétation justifiée par son texte repose sur la notion de contenu représentationnel¹²¹. Premièrement, selon Stanley, chaque « état épistémique » (*epistemic state*) doit faire face au problème de l'application parce que son contenu représentationnel sera de nature générale, tandis que l'action demandée doit nécessairement être particulière et située. Autrement dit, la finesse de grain du réel dépasse nécessairement celle des principes. La réalité est toujours plus complexe que sa représentation. Si le savoir-faire est un état épistémique avec un certain type de contenu représentationnel, alors ce contenu doit sous-déterminer l'action appropriée. En supposant que le savoir-faire implique un contenu représentationnel, alors le savoir-faire lui-même fait face au problème de l'application.

Cette interprétation du problème de l'application repose fermement sur le concept de contenu représentationnel, ce qui est problématique parce que certains sympathisants de l'anti-intellectualisme tentent précisément de faire l'économie de ce concept, par exemple, les énoncivistes¹²². Plus loin, cependant, l'argumentation de Stanley semble s'affranchir de cette notion. L'argument s'appuie alors sur l'idée voulant que les « états épistémiques » – peu importe qu'ils soient porteurs ou non de contenu représentationnel – ne peuvent en soi suffire pour déterminer leur propre application. De ce point de vue, certains processus automatiques et subpersonnels doivent intervenir dans l'exercice de la connaissance. Stanley semble également considérer le problème de Lewis Carroll comme un cas particulier du problème de l'application dans la mesure où les solutions qu'il présente aux deux problèmes suivent un schéma commun :

If one has some knowledge, whether propositional or non-propositional, how can there *not* be a possibility of failing to apply it when the time comes ? The

120 Stanley, *Know How*, p. 26.

121 Stanley, *Know How*, p. 26.

122 Voir l'introduction à ce travail, section 7.

same point arises for mere dispositions. One can have all the dispositions one wants, but the exigencies of the situation may inhibit their manifestation. In short, if the moral of the Lewis Carroll case is that there is a gap between standing epistemic states of the agent and the manifestation or application of those states on a particular occasion, appealing to more standing epistemic states of the agent, whether propositional or not, is no solution at all¹²³.

De ce point de vue, toute forme de connaissance doit faire face au problème de l'application, savoir-faire inclus. Autrement dit, pour Stanley, aucune forme de connaissance ne garantit l'application réussie. On peut opposer un certain nombre d'arguments à une telle position. On peut d'abord s'opposer à l'opinion de Stanley lorsqu'il affirme que même des « états épistémiques » conçus comme habiletés, capacités ou dispositions feraient face au problème de l'application. C'est une objection soulevée par Brian Weatherson en réponse à l'argument de Stanley. Pour Weatherson, concevoir le savoir-faire comme une disposition, c'est du même coup enjamber le problème de l'application : « We don't need to posit anything that comes between the disposition and its triggering. If a string is disposed to produce a middle C when struck, and it is struck, we don't need to posit an extra intermediary between the striking and the note »¹²⁴. Selon Weatherson, les anti-intellectualistes qui pensent le savoir-faire comme un ensemble de dispositions (ou d'habiletés) échapperaient donc au problème de l'application, contrairement à ce qu'en pense Stanley. Cependant, Weatherson ne va pas jusqu'à endosser lui-même une théorie dispositionnelle du savoir-faire puisque celles-ci font face à des problèmes qui leur sont propres – des problèmes que nous discuterons dans le chapitre 3.

Revenons à l'argument de Stanley. La solution proposée par Stanley au problème de l'application n'exploite pas le concept de savoir-faire. Comment peut-on alors franchir le fossé entre la théorie et la pratique ? Qu'est-ce qui distingue l'application réussie de l'échec lamentable ? Les intellectualistes doivent expliquer comment nous parvenons à appliquer nos connaissances avec succès, lorsque c'est le cas. Stanley tente de résoudre le problème en affirmant l'existence d'un mécanisme de sélection dont le rôle est de reconnaître les traits pertinents d'une situation, puis de guider l'action vers une performance réussie. Ce rôle ne peut être rempli, selon Stanley, que par un mécanisme général, subpersonnel, dépourvu de contenu et automatique¹²⁵. Ce mécanisme doit posséder de telles propriétés afin d'échapper lui-même au problème de l'application. Ceci découle du fait que, pour Stanley, tous les « états épistémiques » font face au problème de l'application. Lorsque l'application de nos connaissances n'est pas un

123 Stanley, *Know How*, p. 31.

124 Brian Weatherson, « Intellectual Skill and the Rylean Regress », à paraître.

125 Stanley, *Know How*, p. 26.

problème, on ne peut pas expliquer ce succès en fonction d'une autre forme de connaissance. On doit alors l'expliquer en évoquant un processus « infraépistémique » – c'est le mécanisme automatique présenté par Stanley.

Face à la solution de Stanley, il convient d'admettre que la postulation d'un mécanisme général, subpersonnel, dépourvu de contenu et automatique fournit un début d'explication, mais il faut aussi souligner qu'il ne s'agit que d'un début d'explication. On ne sait pas grand-chose à propos du fonctionnement d'un tel mécanisme. En fait, quand on commence à réfléchir au fonctionnement d'un tel mécanisme, certains problèmes font rapidement surface. L'ébauche fournie par Stanley laisse place à certaines possibilités plutôt étranges. Je soulèverai deux problèmes auxquels doit faire face une telle explication, que je baptiserai respectivement *l'erreur d'application systématique* et *le problème de l'application rigide*.

Premièrement, selon le modèle préconisé par Stanley, une personne pourrait savoir parfaitement bien comment jouer aux échecs et systématiquement mal appliquer sa connaissance en raison d'un dérèglement de son mécanisme automatique assurant l'application de ses connaissances. C'est le problème de *l'erreur d'application systématique*. Imaginez un joueur d'échecs qui roque lorsque la situation exige la protection d'un pion menacé, qui attaque quand la situation exige de battre en retraite et qui ne réagit pas quand un coup mettant l'adversaire échec et mat est à portée de main. Face à un cas pareil, la proposition présentée par Stanley permet la réponse suivante : ce joueur sait bien comment jouer aux échecs puisqu'il connaît l'ensemble de faits nécessaires. Il possède donc le savoir-faire en question, qui n'est que l'ensemble de ces faits connus¹²⁶. Autrement dit, au niveau de la connaissance, tout est en ordre – le problème se situe au niveau de son mécanisme automatique. De ce point de vue, le joueur possède le savoir-faire nécessaire, mais est incapable de l'appliquer puisque son mécanisme automatique fait défaut. Il serait alors parfaitement cohérent avec la position avancée par Stanley de déclarer : « Oui, il pense aux mauvais coups au mauvais moment, il acquiert des croyances fausses l'une à la suite de l'autre, ses jugements quant à l'état du jeu sont stupides, mais il sait parfaitement bien comment jouer aux échecs ».

Un modèle qui concède la possibilité d'une erreur d'application systématique est problématique puisque qu'une telle concession entre en conflit avec l'une des raisons

126 L'intellectualisme de Stanley possède une porte de sortie face à l'erreur d'application systématique : il s'agit de la postulation d'un mode de présentation pratique. On pourrait alors tenter d'expliquer les erreurs du joueur en disant qu'il ne possède pas ses connaissances sous un mode de présentation pratique, ce qui nuit à leur mise en application. Je laisse cet aspect de côté pour l'instant parce que le concept de mode de présentation pratique exige une discussion complexe que je réserve pour plus tard.

principales pour lesquelles nous attribuons aux individus des savoir-faire. Quand nous attribuons à un individu un savoir-faire, c'est souvent pour contraster la connaissance du novice qui a simplement mémorisé le manuel et l'expert qui a oublié une bonne part de son contenu. En attribuant un savoir-faire à un expert, nous laissons entendre que l'application de la connaissance n'est précisément plus un problème pour cet individu. Autrement dit, de ce point de vue, posséder un savoir-faire implique savoir appliquer sa connaissance. La connaissance de l'application fait partie du savoir-faire. Dire d'un individu qu'il possède un savoir-faire, c'est dire que, si les circonstances le permettent, il parviendra à appliquer sa connaissance, à agir intelligemment et à obtenir des résultats raisonnables. Autrement dit, le savoir-faire est une connaissance de l'application.

L'erreur d'application systématique est le premier problème que j'oppose à la solution présentée par Stanley au problème de l'application. Passons maintenant au second problème : *le problème de l'application rigide*. Ce problème vise à remettre en question la validité de la séparation nette entre les « états épistémiques » et les mécanismes d'application posée par Stanley. Face à une telle distinction, on peut demander si l'application de la connaissance est un phénomène lui-même dénué d'apprentissage. C'est un problème pour le schéma proposé par Stanley dans la mesure où l'idée d'un mécanisme d'application automatique, subpersonnel et dénué de contenu suggère que l'application des connaissances se ferait de façon rigide et fixe, sans possibilité d'adaptation. Il est problématique de répondre au problème de l'application en invoquant un processus rigide dans la mesure où nous semblons effectivement apprendre à mieux appliquer nos connaissances. Après tout, c'est précisément pour cette raison que la pratique fait des merveilles dans le processus d'apprentissage, qu'il soit question de mathématiques, de théâtre, de hockey ou de musique. Reconnaître le rôle essentiel de la pratique dans l'acquisition de l'expertise semble incompatible avec une réponse au problème de l'application invoquant un mécanisme général, subpersonnel, automatique et dénué de contenu. On tenterait alors d'expliquer un processus appris, intelligent et ouvert à l'adaptation comme s'il s'agissait d'un processus inné, inintelligent et incapable d'adaptation. Autrement dit, si l'application des connaissances se fait par l'entremise d'un mécanisme général, subpersonnel, automatique et dénué de contenu, qu'apprend-on par la pratique ?

Nous voyons que la solution proposée par Stanley prête flanc à plusieurs problèmes, mais même si le problème de l'application représente un défi de taille pour les théories intellectualistes du savoir-faire, ce défi n'est probablement pas insurmontable. Les

intellectualistes pourraient, par exemple, prouver qu'il existe une différence essentielle entre le savoir-faire et les habiletés, capacités ou dispositions auxquels désirent l'identifier les anti-intellectualistes, pour ensuite expliquer l'application réussie des connaissances en se référant à ces habiletés, capacités ou dispositions. On expliquerait alors à la fois l'insuffisance de la connaissance des faits pour résoudre le problème de l'application et le rôle de la pratique dans l'acquisition d'habiletés, capacités ou dispositions impossibles à assimiler à des savoir-faire, mais néanmoins nécessaires pour l'expertise. Tout ceci dépend évidemment de la possibilité de fournir un argument distinguant le savoir-faire des concepts d'habileté, capacité et disposition – ce qui est précisément le nœud du problème opposant intellectualistes et anti-intellectualistes.

Dans la section précédente, j'ai présenté les points essentiels du problème de l'application, en présentant la réponse fournie par Stanley à ce problème pour ensuite formuler quelques objections à cette réponse. Selon mon interprétation, le problème de l'application est un problème plus fondamental que le problème de la régression à l'infini présenté par Ryle. Ironiquement, c'est sur ce dernier que se sont concentrés les débats entre intellectualistes et anti-intellectualistes. J'aborderai, dans la section qui suit, diverses formulations du problème de la régression à l'infini en exposant les répliques des intellectualistes, pour démontrer finalement pourquoi il faut l'appuyer sur le problème de l'application pour lui donner sa formulation la plus charitable.

4. L'argument de la régression à l'infini

Le problème le plus célèbre formulé par Ryle à l'encontre de l'intellectualisme est le problème de la régression à l'infini. En pensant toute connaissance comme une connaissance propositionnelle – une connaissance des faits – l'intellectualisme prêterait le flanc à un problème de régression à l'infini. Il existe plusieurs interprétations de l'argument présenté par Ryle, et plusieurs formulations différentes dans le texte ryléen lui-même¹²⁷. Voici la formulation la plus discutée dans la littérature sur le savoir-faire :

The crucial objection to the intellectualist legend is this. The consideration of propositions is itself an operation the execution of which can be more or less intelligent, less or more stupid. But if, for any operation to be intelligently executed, a prior theoretical operation had first to be performed and

127 Stephen Hetherington, dans *How to Know*, identifie trois objections fondamentales de Ryle à l'intellectualisme. La première est celle que nous présentons ici. La seconde est une formulation alternative de l'argument de la régression à l'infini. La troisième est celle que j'ai utilisé pour présenter le problème de l'application. Voir Hetherington, *How to Know*, p. 31, note 9.

performed intelligently, it would be a logical impossibility for anyone ever to break into the circle¹²⁸.

Dans leur article de 2001, Stanley et Williamson en viennent à la conclusion que l'argument de la régression à l'infini présenté par Ryle est invalide, soit parce qu'il ne culmine jamais dans une régression à l'infini, soit parce qu'il se base sur une conception totalement erronée de la connaissance propositionnelle. Telle qu'interprétée par Stanley et Williamson, l'argumentation ryléenne repose sur deux prémisses très simples : 1) Pour faire quelque chose, il faut savoir comment faire, et 2) employer une forme de connaissance propositionnelle implique contempler ou avoir à l'esprit une proposition¹²⁹.

Stanley et Williamson apportent un bémol plutôt sensé à ces prémisses : pour faire quelque chose, il faut savoir comment faire, certes, mais seulement lorsqu'il s'agit d'une action intentionnelle. Autrement dit, l'expertise en digestion n'existe pas, pas plus qu'il n'est nécessaire de savoir comment retirer sa main d'un chaudron d'eau bouillante pour le faire, ou de savoir ronfler pour y exceller. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer pourquoi il n'est pas nécessaire de savoir faire des actions de ce genre pour les accomplir : elles s'exécutent automatiquement, sans procédé d'apprentissage et sont souvent hors de notre contrôle. Déterminer lesquels de ces facteurs sont décisifs dépasse ici notre propos : il nous suffira pour l'instant de faire remarquer à quel point il est absurde de penser que, pour sécréter du mucus, il faut savoir comment faire. Autrement dit, l'argument de la régression à l'infini ne s'applique qu'aux actions intentionnelles parce qu'elles seules sont susceptibles d'être guidées de manière appropriée par la connaissance.

Or, pour Stanley et Williamson, ce simple constat annonce la ruine de l'argumentation ryléenne. Si l'on peut entendre le fait d'être guidé par une connaissance propositionnelle de manière analogue à la digestion – c'est-à-dire, comme un acte non-intentionnel ou un processus infra-personnel – alors rien n'engage à considérer que cet acte ou ce processus implique à son tour la postulation d'une nouvelle proposition, destinée à guider notre interprétation de la première. Et alors, la régression de Ryle, supposée infinie, s'essoufflerait avant même d'avoir complété son premier tour de piste. Autrement dit, tel que compris par Stanley et Williamson, l'argument de la régression à l'infini ne pose problème aux doctrines intellectualistes qu'en présupposant une conception « occurrentiste » du rôle joué par la connaissance propositionnelle.

128 Ryle, *The Concept of Mind*, pp. 29-30.

129 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 413.

L'intellectualisme peut éviter la régression en spécifiant qu'il n'est pas nécessaire qu'une proposition figure dans une pensée occurrente préalable pour guider nos actions.

Une telle voie d'évitement devient un réel problème pour l'anti-intellectualisme dans la mesure où les intellectualistes insisteront justement sur le caractère superflu de toute considération consciente de propositions, de principes ou de maximes dans la possession d'une forme de connaissance propositionnelle¹³⁰. Il faut reconnaître qu'il s'agit d'une position très sensée. Savoir que Rome fut le centre d'un grand empire, ce n'est pas un état éphémère qui s'amorce avec l'émergence d'une pensée consciente et disparaît aussitôt qu'une distraction sollicite le penseur. Pour appuyer l'importance de ce principe dans la question du savoir-faire, Stanley et Williamson citent Carl Ginet :

I exercise (or manifest) my knowledge *that* one can get the door open by turning the knob and pushing it (as well as my knowledge that there is a door there) by performing *that* operation quite automatically as I leave the room ; and I may do this, of course, without formulating (in my mind or out loud) that proposition or any other relevant proposition¹³¹.

Autrement dit, il serait absurde de penser que la connaissance propositionnelle se manifeste uniquement dans la contemplation consciente de propositions. De ce point de vue, une saine mesure de connaissance propositionnelle sous-tend chacune de nos actions et, plausiblement, chacun de nos savoir-faire. Mettre échec et mat le roi adverse lors d'une partie amicale, ce n'est pas uniquement démontrer son savoir-faire, mais c'est également démontrer que l'on savait *que* le roi adverse était en danger, *qu'il* était positionné à tel endroit, *que* la sortie lui était bloquée par son propre cavalier, etc. Et savoir tout cela n'implique en rien la présence d'un monologue intérieur. En somme, Stanley et Williamson rejettent l'argument de la régression à l'infini présenté par Ryle en remettant en question la présupposition voulant que la connaissance propositionnelle puisse uniquement guider nos actions à travers la considération intentionnelle d'une proposition donnée. Selon eux, la connaissance propositionnelle peut guider nos actions « derrière la scène » et donc, l'intellectualisme ne nous engage pas à considérer une infinité de propositions avant de pouvoir agir intelligemment.

130 Pour souligner l'apport de l'intellectualisme dans la réfutation de cette mécompréhension de la connaissance propositionnelle, Robert Stalnaker a d'ailleurs souligné qu'il était ironique qu'une thèse comme celle de Stanley et Williamson soit qualifiée d'« intellectualiste ». En effet, pour Stalnaker, ce sont les anti-intellectualistes qui ont fait l'erreur de surintellectualiser la connaissance propositionnelle en supposant qu'elle devait nécessairement figurer dans un acte interne de « contemplation » pour être réellement propositionnelle. Voir Robert Stalnaker, « Intellectualism and the Objects of Knowledge », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 85, 2012.

131 Stanley et Williamson, *Knowing How*, p. 415. On peut trouver la citation originale dans Carl Ginet, *Knowledge, Perception and Memory*, Springer, 2012, p. 7.

De mon point de vue, Stanley et Williamson réussissent à démolir complètement cette première interprétation de l'argument de la régression à l'infini. Si cet argument mérite d'être considéré comme un défi important posé à l'intellectualisme, il doit y avoir une autre interprétation, plus solide que celle-ci. Plusieurs sympathisants de l'anti-intellectualisme ont offert des reformulations de l'argument de la régression à l'infini fourni par Ryle pour démontrer que Stanley et Williamson n'ont pas réussi à écarter cette objection fondamentale adressée par Ryle à l'intellectualisme. Parmi ceux qui ont tenté une telle reformulation, on trouve Stephen Hetherington. Dans son livre *How to Know*, Hetherington adopte une position qu'il nomme « *practicalisme* », selon laquelle toute forme de connaissance serait un savoir-faire¹³². Selon les termes définis dans la section précédente, Hetherington endosse une forme d'anti-intellectualisme radical et réductionniste en faisant du savoir-faire non pas une forme distincte et irréductible de connaissance, mais plutôt une forme de connaissance plus fondamentale, qui englobe la connaissance propositionnelle.

Hetherington distingue sa position de celle de Ryle. Selon lui, Ryle affichait un anti-intellectualisme trop modéré en maintenant la distinction entre savoir-faire et connaissance propositionnelle, alors qu'il aurait dû défendre un réductionnisme diamétralement opposé à celui des intellectualistes en réduisant la connaissance propositionnelle à une forme de savoir-faire. C'est ce que suggère Hetherington dans le passage suivant : « Maybe (as Ryle thought, in rejecting the intellectualist reduction) knowledge-how is not a kind of knowledge-that. Yet maybe (and contrary to what Ryle thought) knowledge-that and knowledge-how are not wholly distinct »¹³³. Hetherington interprète donc l'idée ryléenne d'une « antériorité logique » du savoir-faire sur la connaissance propositionnelle comme l'adoption d'une thèse non-réductionniste – le savoir-faire et la connaissance propositionnelle sont des formes de connaissance distinctes, même si une certaine mesure de savoir-faire est toujours nécessaire pour avoir une connaissance des faits. Hetherington croit ainsi aller plus loin que Ryle lui-même en prétendant réduire la connaissance propositionnelle à une forme de savoir-faire – abolissant du même coup l'opposition.

Selon Hetherington, la présentation que font Stanley et Williamson du problème de la régression à l'infini est incorrecte. Un premier écueil arrive avec leur circonscription du problème aux actions intentionnelles. Hetherington rappelle que ce ne sont pas avec les actions

132 Hetherington, *How to Know*, p. IX. Il sera question de l'anti-intellectualisme radical dans le chapitre 3, section 9.

133 Hetherington, *How to Know*, p. 28. Dans son livre, Hetherington prend position de façon plus claire en faveur de la thèse anti-intellectualiste radicale et réductionniste.

intentionnelles que Ryle a maille à partir, mais avec les actions intelligentes¹³⁴. Évidemment, ce ne sont pas toutes les actions intentionnelles qui sont intelligentes. Je peux par exemple intentionnellement miser tout mon argent au poker sur une main qui ne promet rien de bon, ce qui ne serait pas très intelligent. Or, c'est en discutant des actions intelligentes que Ryle introduit son « objection cruciale à la légende intellectualiste » et c'est pour expliquer de telles actions que Ryle affirme la nécessité du savoir-faire en épistémologie. Afin que la régression à l'infini s'enclenche, il ne serait pas nécessaire d'être guidé *intentionnellement* par une proposition, mais d'être guidé *intelligemment* par une proposition¹³⁵. La distinction peut être importante dans la mesure où elle prépare une dissociation avec la conception occurrentiste de la connaissance propositionnelle qui posait problème avec la première formulation de l'argument de la régression à l'infini. Se guider intelligemment sur la base d'un fait, d'une règle ou d'une proposition n'implique pas de façon aussi évidente la nécessité d'un acte mental occurrent que l'idée de se guider intentionnellement sur la base d'un fait, d'une règle ou d'une proposition. Par exemple, on pourrait prétendre qu'un renard à la poursuite d'un écureuil se guide intelligemment sur la base de son ouïe sans se guider intentionnellement à partir celle-ci (ce qui me semble présupposer davantage de capacités réflexives ou métacognitives).

C'est surtout en présentant un argument de la régression à l'infini libéré de la conception erronée de la connaissance propositionnelle que lui attribuent Stanley et Williamson que Hetherington le rendra plus solide. Nous tenons là l'aspect réellement problématique de la première formulation. Sans identifier le problème de l'application comme un problème indépendant de l'argument de la régression à l'infini, Hetherington appuiera sa reformulation du problème sur l'idée selon laquelle, pour bien appliquer sa connaissance propositionnelle, il faut *savoir appliquer cette connaissance propositionnelle*. On voit alors poindre la régression. « Savoir appliquer » (*knowing how to apply*) est une instance de savoir-faire. Or, si on conçoit le savoir-faire comme une forme de connaissance propositionnelle, alors l'application de la connaissance propositionnelle P exigera que l'on se guide sur la base d'une autre connaissance propositionnelle Q. On passe alors de connaissance propositionnelle en connaissance propositionnelle, sans jamais atteindre un fondement solide qui permette l'application réussie de nos connaissances. Voici comment Hetherington formule lui-même son argument :

134 Voir Hetherington, *How to Know*, pp. 28-34. Ryle, *The Concept of Mind*, pp. 29-30.

135 J'abandonne ici le vocabulaire de la contemplation, utilisé par Ryle, pour le remplacer par l'idée de se guider sur la base d'une proposition ou d'un fait puisqu'il s'agit d'une meilleure manière de formuler une version forte de l'argument de la régression à l'infini. Je ne crois pas que ce saut fasse une grande violence à Ryle, mais même si c'est le cas, je m'intéresse davantage à la possibilité de formuler un argument de la régression à l'infini solide qu'à trouver la bonne interprétation de la pensée de Ryle.

If one knows how to F, then one does F only if (for some content ϕ describing a sufficient criterion of how to do F) : one already has knowledge that $\phi(F)$, which one knows how to, and one does, apply so as to do F. But if one already knows how to, and one does apply one's knowledge that $\phi(F)$ so as to do F, then this is a fresh instance of both performing and knowing how to perform a specific action. At which point, [reiteration occurs]¹³⁶.

Autrement dit, en présupposant que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle comme le prétendent les intellectualistes, on s'engage rapidement dans une régression à l'infini selon Hetherington. Si pour nager, il faut savoir comment nager alors, selon l'intellectualisme, il faut savoir que M est une manière de nager et savoir comment appliquer M. Mais alors, ce « savoir comment » (*know how*) nous donne une nouvelle instance de savoir-faire qui n'est en fait qu'une seconde instance de connaissance propositionnelle, qui devra être appliquée à son tour. En passant de connaissance propositionnelle en connaissance propositionnelle de cette manière, on ne parvient jamais à mettre le pied à terre et on s'engage dans une régression à l'infini.

On voit donc que, sans identifier le problème de l'application comme un problème indépendant de l'argument de la régression à l'infini, Stephen Hetherington se base sur des considérations qui lui sont apparentées pour reformuler le célèbre argument de Ryle. C'est ce genre d'interprétation de l'argument de la régression à l'infini que Yuri Cath a baptisé « régression par l'usage » (*employment regress*), qu'il distingue de l'argument de la « régression par contemplation » (*contemplation regress*) attaqué par Stanley et Williamson¹³⁷. Pour Cath, les arguments de régression par l'usage reposent sur une idée commune, ce qu'il appelle la « prémisse d'usage » (*employment premise*) :

Prémisse d'usage : Pour employer un « savoir que P », il faut savoir employer ce « savoir que P ».

Autrement dit, pour employer une connaissance propositionnelle, il faut posséder un savoir-faire parce qu'il faut savoir employer cette connaissance propositionnelle¹³⁸.

Cath interprète avec raison l'argument de la régression à l'infini reformulé par Hetherington comme un argument de régression par l'usage. L'argument de Hetherington se

136 Hetherington, *How to Know*, pp. 29-30.

137 Cath, « Regarding a Regress ».

138 Cath ajoute que cette instance de connaissance propositionnelle doit être distincte de l'instance de savoir-faire nécessaire pour bien l'appliquer (sans quoi, aucune régression ne serait enclenchée). Voici la formulation employée par Cath : « The Employment Premise : If one employs knowledge that p, one employs knowledge how to employ one's knowledge that p (and one's state of knowledge that p is distinct from one's state of knowing how to employ one's knowledge that p) ». Cath, « Regarding a Regress », p. 367.

base sur une provision très similaire à la prémisse d'usage formulée par Cath quand il affirme : « If (when doing F) one knows how to F, then (1) one already has knowledge that $\phi(F)$, which (2) one knows how to, and one does, apply as to do F »¹³⁹. Autrement dit, pour Hetherington, afin d'utiliser nos connaissances, il faut savoir utiliser nos connaissances. L'application réussie des connaissances exige un savoir-faire. Cath fera remarquer que ce genre d'interprétation de l'argument de la régression à l'infini reste fidèle à la pensée de Ryle lui-même dans sa présentation du problème d'Achille et de la tortue : ce qui manque à l'étudiant un peu lent, selon ce modèle, ce n'est pas de savoir que P est vrai. Ceci, il le sait. Mais il ne sait pas comment utiliser cette connaissance pour obtenir de nouvelles connaissances¹⁴⁰.

Les arguments de régression par l'usage, tels que Cath les identifie, ont tous en commun la prémisse d'usage, qui stipule que pour utiliser une connaissance, il faut savoir l'utiliser. Le savoir-faire serait alors nécessaire pour toute application, toute utilisation réussie de nos connaissances. Cath examine plusieurs arguments que pourrait employer un intellectualiste pour rejeter la prémisse d'usage. Je retiens ici les deux plus importants. Premièrement, il existe peut-être des cas de connaissance implicite dans lesquels il est plausible de soutenir que nous connaissons tacitement un fait ou une règle, sans pourtant savoir comment les appliquer. Pour illustrer ce point, on peut prendre des exemples de nos connaissances innées de la grammaire générative, où les individus connaissent et sont aptes à appliquer des règles comme « NP + Det + Adj + N ». À partir d'un cas de ce genre, Cath pense qu'un intellectualiste pourrait argumenter que l'on connaît la règle en question d'une manière tacite sans pour autant savoir appliquer cette règle¹⁴¹. Cependant, Cath reconnaît que la valeur d'un tel contre-exemple demeure très discutable dans la mesure où il n'est pas clair que le genre de contenu mental tacite propre à la grammaire générative soit véritablement de l'ordre de la connaissance. Pire, j'ajouterais que la position contraire semble autant, sinon plus plausible. Autrement dit, on pourrait argumenter au contraire que les gens savent appliquer la règle « NP + Det + Adj + N » sans en posséder la connaissance propositionnelle. On posséderait alors un savoir-faire sans avoir la connaissance propositionnelle correspondante. Puisque les gens semblent normalement aptes à respecter cette règle sans pourtant être capables de l'énoncer, une telle interprétation semble même supérieure à celle que pourrait exploiter un intellectualiste. Se baser sur ce genre de contre-exemple n'est donc pas une avenue très prometteuse pour rejeter la prémisse d'usage.

139 Hetherington, *How to Know*, pp. 29-30.

140 Cath, « Regarding a Regress », pp. 370-1.

141 Cath, « Regarding a Regress », pp. 373-4.

Mais les intellectualistes n'ont pas besoin de se baser sur ce genre de contre-exemple discutable pour remettre en question la plausibilité de la prémisse d'usage. Une deuxième voie, plus sérieuse et plus efficace, s'offre à eux : il suffit de faire remarquer que l'élément crucial pour l'application de la connaissance n'est pas que toute forme d'application requiert un savoir-faire, mais simplement que l'application réussie de nos connaissances requiert *la capacité de les appliquer*. Rien ne nous force à penser que cette capacité doive s'expliquer par la possession d'un savoir-faire. Autrement dit, les arguments de la régression par l'usage, en se fondant sur la prémisse d'usage, présupposent que la capacité d'appliquer nos connaissances s'explique par la possession d'un savoir-faire. Or, l'intellectualiste n'est aucunement tenu d'accepter ceci :

The employment regress relies on the idea that unlike employments of knowledge-how employments of knowledge-that cannot be direct. But it is not clear that the intellectualist must accept this asymmetry between knowledge-how and knowledge-that, for it is not obviously the case that we must always employ knowledge how to employ our knowledge that p whenever we employ our knowledge that p¹⁴².

Pour Cath, la prémisse d'usage peut être attaquée sur deux fronts. Premièrement, on peut demander pourquoi la connaissance propositionnelle ne pourrait jamais être appliquée directement, alors que le savoir-faire ne ferait pas face à ce problème. Il s'agit là d'une idée attirante pour un anti-intellectualiste, mais qui ne risque pas d'exercer le même attrait pour un intellectualiste. Deuxièmement, la prémisse d'usage tient pour acquis un second point contentieux : elle présuppose que la capacité à appliquer nos connaissances procède d'un savoir-faire. Les intellectualistes admettront certainement qu'il faut être capable d'appliquer nos connaissances pour les appliquer avec succès, mais ils ne sont pas tenus d'admettre qu'il faut *savoir* les appliquer pour être capable de les appliquer. Expliquer cette capacité à travers un savoir-faire, c'est recourir à un postulat additionnel qu'ils ne seront pas enclins à accepter¹⁴³.

Autrement dit, les arguments de la régression par l'usage ne sont pas très convaincants parce qu'ils présupposent une solution particulière au problème de l'application. Cette solution consiste à affirmer que c'est le savoir-faire qui nous permet de franchir le gouffre entre la théorie et la pratique. Or, les intellectualistes n'ont aucune raison d'accepter cette solution sans qu'elle soit appuyée par une argumentation très solide. Au contraire, ils insisteront sur le fait que c'est la capacité à franchir ce gouffre qui est cruciale ici, une capacité qui peut être expliquée de plusieurs façons. Pour les anti-intellectualistes comme Hetherington, c'est la possession d'un

142 Cath, « Regarding a Regress », p. 377.

143 Cath, « Regarding a Regress », pp. 376-7.

savoir-faire qui confère ou constitue la capacité d'appliquer nos connaissances. Pour les intellectualistes, rien de tel ne paraîtra évident. On voit ici pourquoi l'interprétation la plus charitable du problème de la régression à l'infini présenté par Ryle repose, en dernière analyse, sur le problème de l'application. Sans s'appuyer sur ce dernier, les arguments de la régression à l'infini ne sont que trop faciles à réfuter. Mais le problème de l'application lui-même n'est pas à l'abri de toute solution provenant du camp intellectualiste. En répondant au problème de l'application sans faire appel au savoir-faire, un intellectualiste pourrait répondre par la même occasion aux arguments de la régression à l'infini formulés par Ryle.

5. Régression à l'infini et actions de base

Dans *Ryle's Regress Defended*, Jeremy Fantl présente un argument de la régression à l'infini très différent et assez complexe qu'il attribue également à Ryle – une attribution qui me semble forcer la note. L'argument de Fantl repose sur une différence importante entre l'intellectualisme et l'anti-intellectualisme : tandis que les intellectualistes analysent toute forme de savoir-faire comme impliquant la connaissance d'une manière de faire, ce n'est pas le cas pour les anti-intellectualistes. C'est à partir de cette différence fondamentale que s'élabore la régression présentée par Fantl. En accord avec l'intellectualisme, pour savoir ouvrir la porte, il faut savoir que tourner la poignée est une manière d'ouvrir la porte. Pour savoir tourner la poignée, il faut savoir que saisir la poignée est une manière de tourner la poignée. Pour savoir saisir la poignée, il faut savoir qu'enrouler ses doigts autour de la poignée est une manière de saisir la poignée et ainsi de suite, à l'infini. De ce point de vue, l'explication du savoir-faire chez les intellectualistes impliquerait une régression à l'infini puisque pour savoir faire A, je dois savoir que M₁ est une manière de faire A, mais que pour savoir faire M₁, je dois savoir que M₂ est une manière de faire M₁, etc¹⁴⁴. Les anti-intellectualistes ne font pas face à une telle régression à l'infini puisqu'ils ne sont pas engagés à analyser le savoir-faire comme une connaissance des manières de faire. Fantl dira : « Anti-intellectualist accounts of know-how need not make essential reference to a way. There are some things you can know how to do full stop, without knowing how to do them a certain way »¹⁴⁵.

144 On suppose ici que pour savoir faire A, il faut non seulement savoir que M est une manière de faire A, mais également savoir faire M. Il s'agit d'une supposition très intuitive mais qui ne sera pas nécessairement acceptée par tout le monde. Voir par exemple Carlotta Pavese, « Know How and Gradability », à paraître. Pavese soutient qu'il est possible de savoir faire A tout en ayant une connaissance imparfaite de la manière M de faire A, dans le cas d'un savoir-faire partiel. Elle ne mentionne pas l'argument de Fantl, mais je crois qu'elle n'accepterait pas cette prémisse additionnelle.

145 Jeremy Fantl, « Ryle's Regress Defended », dans *Philosophical Studies*, Vol. 156, 2011, p. 125.

Même si le concept d'action de base n'est pas employé par Fantl, il me semble que l'argument présenté par ce dernier repose sur la difficulté pour les théories intellectualistes d'accommoder les actions de base et les savoir-faire qui pourraient leur correspondre. Les actions de base sont des actions simples que l'on exécute sans recourir à d'autres actions, comme cligner de l'oeil et fermer le poing. Les actions de base posent problème à l'intellectualisme si elles correspondent à des savoir-faire de base comme « savoir cligner de l'oeil » et « savoir fermer le poing »¹⁴⁶. Si de tels savoir-faire n'impliquent pas l'emploi d'une manière de faire, ils seraient impossibles du point de vue intellectualiste. Or, c'est précisément la reconnaissance de tels savoir-faire qui permettrait de mettre fin à la régression à l'infini avancée par Fantl puisqu'ils ne feraient aucune référence à une manière de faire.

Il s'agit d'un problème sérieux pour l'intellectualisme, mais il n'est pas évident qu'il soit insurmontable. Pour répondre au problème, un intellectualiste pourrait affirmer que les savoir-faire de base existent, mais qu'ils impliquent eux aussi des manières de faire, même si celles-ci ne sont pas équivalentes à une action plus simple au moyen de laquelle on accomplit une action plus complexe. La manière employée dans les savoir-faire de base pourrait être exprimée par des expressions comme « intentionnellement » ou « en essayant »¹⁴⁷. On pourrait alors paraphraser « George sait cligner de l'oeil » en disant « George sait qu'il pourrait cligner de l'oeil de façon intentionnelle » ou « George sait qu'il pourrait cligner de l'oeil en essayant ». Une telle réponse a une certaine plausibilité dans la mesure où l'on peut dire qu'un individu qui cligne de l'oeil intentionnellement et un individu qui cligne de l'oeil involontairement ne clignent pas de l'oeil de la même manière. Pourtant, la manière dans ce cas ne constitue pas une action additionnelle menant à une nouvelle itération dans la régression à l'infini¹⁴⁸. En défendant un tel point de vue, un intellectualiste pourrait accommoder les savoir-faire de base dans sa conception et empêcher la régression à l'infini présentée par Fantl.

Alternativement, un intellectualiste pourrait nier l'existence de savoir-faire de base. De ce point de vue, les activités telles que cligner de l'oeil ou fermer le poing sont trop simples et

146 C'est un problème qui a été indépendamment soulevé par Kieran Setiya. Voir Kieran Setiya, « Knowing How », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 112, 2012.

147 Il s'agit d'une solution possible avancée dans Setiya, « Knowing How », p. 292. Setiya ne discute pas de l'argument de la régression à l'infini avancé par Fantl, mais des difficultés posées par les actions de base à la théorie intellectualiste présentée par Stanley et Williamson. Setiya défend néanmoins une position anti-intellectualiste. Il soulève trois problèmes de base pour l'intellectualisme : 1) le problème posé par les actions de base 2) le caractère implausible et imprécis du concept de mode présentation pratique, 3) le fait qu'il ne serait pas nécessaire pour moi de savoir que je pourrais faire X pour posséder le savoir-faire correspondant.

148 D'ailleurs, les adverbes comme « intentionnellement » et les gérondifs comme « en essayant » expriment souvent des manières de faire – songez à « courageusement », ou « en trotinant »

purement proprioceptives pour se qualifier au titre de connaissance. D'ailleurs, il y a quelque chose d'étrange dans les énoncés « Je sais cligner de l'oeil » et « Je sais fermer le poing » qui ferait certainement sourciller les philosophes du langage ordinaire. De ce point de vue, ces énoncés seraient alors systématiquement faux, simplement parce que cligner de l'oeil et fermer le poing ne sont pas le genre de choses que l'on peut savoir faire – il s'agirait d'un usage inapproprié du concept « savoir ». Pour défendre ce point de vue, on pourrait argumenter que la possession du savoir-faire exige l'exercice minimal d'une rationalité coordonnant les buts et les moyens employés – une rationalité absente dans l'acte de cligner de l'oeil. On peut résoudre le problème de la régression à l'infini présenté par Fantl en niant l'existence de savoir-faire de base si, une fois arrivé à une manière de faire M_x qui constitue une action de base, on affirme qu'il est suffisant de savoir qu'on est capable de faire M_x . Pour l'illustrer à l'aide de l'exemple mentionné plus tôt, pour savoir ouvrir la porte, il faut savoir que tourner la poignée est une manière d'ouvrir la porte. Pour savoir tourner la poignée, il faut savoir que saisir la poignée est une manière de tourner la poignée. Pour savoir saisir la poignée, il faut savoir qu'enrouler ses doigts autour de la poignée est une manière de saisir la poignée. Mais pour savoir enrouler ses doigts autour de la poignée, il suffit de savoir qu'on est capable de le faire intentionnellement – ce qui constitue une manière de faire qui n'est pas elle-même une action et qui ne peut être elle-même décomposée en davantage de manières de faire. C'est d'ailleurs une réponse qui a été fournie par Stanley à Kieran Setiya face au problème soulevé par les actions de base¹⁴⁹.

6. Conclusion

J'ai exploré dans ce chapitre les fondements de la distinction entre connaissance propositionnelle et savoir-faire originellement postulée par Ryle. Nous avons vu que l'argument de la régression à l'infini formulé par Ryle repose sur ce que j'ai nommé « le problème de l'application ». Suite à l'intervention de Yuri Cath, il semble que l'on doive reléguer l'argument ryléen aux oubliettes, à moins que l'on puisse démontrer que ce qui nous permet de franchir le problème de l'application doit être une forme de savoir-faire. Sans cette preuve additionnelle, l'argument tombe à l'eau. D'une part, parce que les arguments de la régression par la contemplation présupposent une conception erronée de la connaissance propositionnelle et d'autre part, parce que les arguments de la régression par l'usage présupposent que seul le savoir-faire peut répondre au problème de l'application. Or, ce dernier point ne fait pas

149 Stanley, *Know How*, p. 190.

l'unanimité entre intellectualistes et anti-intellectualistes. Par contre, l'argument de la régression à l'infini formulé par Jeremy Fantl nous a permis de souligner l'existence d'une tension importante entre l'intellectualisme de Stanley et Williamson et l'existence possible de savoir-faire de base. Dans le prochain chapitre, j'examinerai en détail les théories intellectualistes, les arguments en leur faveur et les problèmes auxquels elles font face.

Chapitre 2. Les théories intellectualistes : Savoir-faire et connaissance propositionnelle

Knowing how to do something amounts to knowing a truth.

Jason Stanley

1. Le savoir-faire comme connaissance propositionnelle

Dans ce chapitre, je présenterai les principales théories intellectualistes. Je commencerai par celle de Jason Stanley et Timothy Williamson, reprise et développée dans les ouvrages subséquents du premier. Je présenterai également la théorie de John Bengson et Marc Moffett, conception assez différente mais également intellectualiste. Au fil du texte, nous verrons bon nombre de problèmes que l'on peut formuler à l'encontre de ces théories, mais aussi les solutions possibles à ces problèmes.

Que signifie « intellectualisme » ? Dans le cadre du débat sur le savoir-faire, on dira initialement qu'une théorie est intellectualiste si elle pose que le savoir-faire se réduit à une connaissance des faits, c'est-à-dire une forme de connaissance propositionnelle – un fait étant une proposition vraie. Les arguments intellectualistes procèdent en grande partie de l'analyse des attributions de connaissance ayant la forme « X sait faire Y » ou « X sait comment faire Y ». En conséquence, ce chapitre sera largement consacré à des considérations propres à la philosophie du langage et la sémantique des attributions de savoir-faire. Dans ce cadre, l'intellectualisme s'oppose aux apparences. En effet, dans l'énoncé « Jessica sait faire des crêpes », l'objet du verbe « savoir » semble être l'action de faire des crêpes et non une proposition, comme c'est le cas avec « Jessica sait qu'il faut de la farine pour faire des crêpes ». Stanley et Williamson reconnaissent que le premier coup d'oeil sur les attributions de savoir-faire nous mène à penser ce dernier comme une relation entre une personne et une action, mais ils insistent sur le fait que ce n'est qu'une apparence due à la structure superficielle des expressions. Pour le démontrer, ils s'appuient sur une analyse linguistique basée sur la sémantique vériconditionnelle, une théorie qui identifie le sens d'un énoncé à ses conditions de vérité.

Pour Stanley et Williamson, il est non seulement *possible* de comprendre les attributions de savoir-faire comme des attributions de connaissance propositionnelle, mais il est également

nécessaire de le faire, notamment pour harmoniser notre théorie de la connaissance avec la linguistique contemporaine. Selon eux, l'énoncé « Steve sait faire du surf » est vrai si et seulement s'il existe une manière M de faire du surf et Steve sait que M est une manière pour lui de faire du surf. Si Steve connaît ce fait, alors Steve sait faire du surf. Sinon, il ne le sait pas. Autrement dit, « Steve sait faire du surf » et « Steve sait que la manière M est une manière pour lui de faire du surf » auraient des conditions de vérité identiques. Cette équivalence traduit les attributions de savoir-faire en attributions paradigmatiques de connaissance propositionnelle, introduite par l'expression « savoir que... ». C'est à partir de cette paraphrase que Stanley et Williamson défendent l'idée qu'il est possible de comprendre le savoir-faire comme une forme de connaissance propositionnelle. Pour Stanley et Williamson, savoir faire quelque chose, c'est posséder une forme de connaissance propositionnelle à propos d'une manière de faire. Dans leur article de 2001, ils ajoutent cependant que cette proposition doit être connue sous un mode de présentation pratique, un concept controversé qui sera examiné dans la section 9 de ce chapitre.

2. La connaissance-Q et la sémantique des questions enchâssées

La paraphrase fournie par Stanley et Williamson nous montre qu'il est possible de comprendre les attributions de savoir-faire comme des attributions de connaissance propositionnelle. Or, pour Stanley et Williamson, il est non seulement possible mais nécessaire de comprendre le savoir-faire comme une forme de connaissance propositionnelle. Ils s'appuient essentiellement sur deux arguments. Le premier repose sur l'idée que les attributions de savoir-faire appartiennent à un groupe d'attributions que nous nommerons « connaissance-Q » (*knowledge-wh*). Le second affirme que notre épistémologie devrait s'accorder avec les plus récentes théories linguistiques sur les questions enchâssées. Examinons ces arguments à tour de rôle.

Premièrement, nous devrions favoriser la théorie de la connaissance la plus simple et la plus unifiée possible. Jusqu'à nos jours, les attributions de connaissance propositionnelle ont constitué le modèle de base pour toute connaissance. S'il est possible de comprendre toute connaissance comme connaissance propositionnelle, on obtiendrait une théorie de la connaissance plus simple et plus unifiée. Or, il se trouve que les attributions de « connaissance-Q » (*knowledge-wh*) peuvent être paraphrasées comme des instances de connaissance propositionnelle. Qu'est-ce que la « connaissance-Q » ? Il s'agit des attributions de connaissance qui introduisent un outil interrogatif comme « qui », « quoi », « quand », « où »,

« comment », « pourquoi », etc¹⁵⁰. Par exemple, on peut savoir où trouver le meilleur café, savoir quand aura lieu le coucher de soleil, etc.

L'appartenance du savoir-faire à la connaissance-Q est plus évidente dans l'anglais *knowing how*, mais on remarque que les attributions de savoir-faire en français peuvent facilement être comprises comme des attributions de « savoir-comment ». Si Marc sait lacer ses souliers, alors il sait comment lacer ses souliers. Parallèlement, s'il sait comment lacer ses souliers, il sait aussi lacer ses souliers. Alors que, dans le « savoir-comment » considéré équivalent au savoir-faire, le « comment » correspond à une manière d'agir, le « quoi » dans « savoir quoi » correspond à une chose ou un événement, le « quand » dans « savoir quand » correspond à un moment, le « où » à un lieu, le « pourquoi » à une cause ou une raison, etc. Pour chacun de ces types d'attribution de connaissance, on peut fournir une paraphrase comme on l'a fait pour le savoir-faire. Comparez :

- (A) Jean sait où acheter du café à New York.
- (B) Jean sait pourquoi acheter du café à New York.
- (C) Jean sait quand acheter du café à New York.
- (D) Jean sait comment acheter du café à New York.

- (A₁) Il existe un endroit E et Jean sait qu'il peut acheter du café à New York à l'endroit E.
- (B₁) Il existe une raison R et Jean sait qu'il peut acheter du café à New York pour la raison R.
- (C₁) Il existe un moment M et Jean sait qu'il peut acheter du café à New York au moment M.
- (D₁) Il existe une manière M et Jean sait qu'il peut acheter du café à New York de la manière M.¹⁵¹

En insistant sur l'existence de telles équivalences, Stanley argumente que l'on peut comprendre l'ensemble de la connaissance-Q comme une forme de connaissance propositionnelle, incluant le savoir-faire, ce qui nous donne une théorie de la connaissance plus simple et plus unifiée¹⁵².

Deuxièmement, non seulement peut-on paraphraser les attributions de « connaissance-Q » de manière à en faire des attributions de connaissance propositionnelle, mais une telle interprétation s'accorderait mieux aux théories linguistiques sur les questions enchâssées. Les questions enchâssées sont des propositions relatives, incluses à l'intérieur d'une phrase et

150 Nous regroupons sous cette catégorie les pronoms interrogatifs comme « qui » et « quoi » aussi bien que les adverbes interrogatifs comme « quand » et « comment ».

151 Stanley, « Knowing (How) », pp. 209-210.

152 Notez cependant qu'il ne suffit pas de produire un argument de la sorte pour conclure que toute forme de connaissance est propositionnelle. Les attributions de connaissance objectuelle telles que « Nancy connaît le baseball » et « Gaétan connaît Nancy » sont en apparence distinctes des attributions de connaissance propositionnelle, même s'il est plausible que « connaître Nancy » consiste à connaître un ensemble de faits à propos de Nancy.

introduites par un outil interrogatif, par exemple « William pourra avoir du dessert *quand il aura mangé son brocoli* » et « Jessica a invité le garçon *qui ressemble à un nounours* ». Les questions enchâssées font partie des phénomènes que doivent expliquer les théories linguistiques qui se penchent sur les questions. Comment une question enchâssée contribue-t-elle à la signification de l'énoncé où elle figure ? Les deux théories les plus influentes sur la syntaxe et la sémantique des questions enchâssées sont, d'une part, la théorie de Lauri Karttunen et, d'autre part, celle de Jeroen Groenendijk et Martin Stokhof. Nous survolerons brièvement chacune d'entre elles.

Ces théories ont en commun leur accord avec la sémantique vériconditionnelle, une théorie linguistique très influente sur le sens des expressions. Du point de vue de la sémantique vériconditionnelle, le sens d'un énoncé est identique à ses conditions de vérité. Or, seuls les énoncés affirmatifs ont, de manière évidente, des conditions de vérité. Le sens des questions est donc initialement problématique pour la sémantique vériconditionnelle. Pour attribuer un sens aux questions, celles-ci doivent être traitées comme des énoncés affirmatifs. C'est à cette tâche que se consacrent les théories de Karttunen, Groenendijk et Stokhof.

S'appuyant sur les travaux de Hamblin¹⁵³, qui proposa en premier qu'une clause interrogative directe (ex. « Pleut-il ? ») dénote l'ensemble des réponses à une question, Karttunen appliquera la même stratégie aux clauses interrogatives indirectes (ex. « où il pleut ») en proposant plutôt qu'une question dénote l'ensemble de ses réponses complètes et vraies¹⁵⁴. Il s'agit d'une généralisation de la théorie de Hamblin qui fut bien accueillie par les sémanticiens. Selon Karttunen, le sens d'une question est une fonction qui prend un monde en entrée – c'est-à-dire un ensemble total de faits décrivant une situation plus ou moins étendue – et identifie le sous-ensemble de faits qui regroupe les réponses vraies à cette question pour le monde en question¹⁵⁵. Or, à l'intérieur d'un énoncé affirmatif, on trouve parfois des expressions dérivées d'une question – les questions enchâssées. Pour Karttunen, les questions enchâssées dénotent également l'ensemble de leurs réponses vraies et complètes. On peut rendre ce genre de théorie plus intuitive en considérant le réseau d'implications généré par une question enchâssée. Par exemple, si Sandra sait qui vient à la fête, alors elle sait que chaque individu venant à la fête y viendra. Autrement dit, savoir qui vient à la fête implique connaître l'ensemble des réponses vraies et complètes à la question : « Qui vient à la fête ? ». En accord avec ce point de vue, dans

153 Charles Hamblin, « Questions », dans *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 36, 1958.

154 Karttunen, « Syntax and Semantics of Questions », p. 382.

155 Karttunen, « Syntax and Semantics of Questions », p. 412.

une attribution de savoir-faire comme « Georges sait comment faire du surf », la question enchâssée « comment faire du surf » dénote l'ensemble des propositions vraies exprimant les différentes manières de faire du surf¹⁵⁶.

La théorie de Jeroen Groenendijk et Martin Stokhof est plus compliquée, mais aboutit à un résultat similaire. Pour Groenendijk et Stokhof, une question dénote en premier lieu une fonction qui redonne, pour chaque monde possible, un ensemble de propriétés¹⁵⁷. Pour unifier les aspects syntactiques et sémantiques des énoncés dans lesquels figurent les questions, Groenendijk et Stokhof introduisent en second lieu un « *type-shift* », c'est-à-dire le passage d'un type de fonction à un autre. La première fonction, qui prend un monde en entrée et retourne un ensemble de propriétés se transforme, suivant un ensemble de règles défini par Groenendijk et Stokhof, en une fonction qui prend un monde et retourne un ensemble de propositions. Au final, cette seconde fonction constitue le *sens* de la question¹⁵⁸.

Pour les deux sémanticiens, le sens d'une question est donc une fonction qui fournit l'ensemble des propositions constituant des réponses vraies et complètes à la question pour un monde donné. En employant une méthode différente, ils aboutissent ainsi à un résultat assez similaire à celui de Karttunen. Pour Groenendijk et Stokhof, le sens de la question demeure fixe à travers les mondes possibles, mais l'ensemble de propositions qu'il dénote change de monde en monde, comme le font les réponses à la question. On peut considérer cet ensemble de propositions comme étant une seule proposition complexe dont le contenu varie selon le monde où la question est posée. En dernière analyse, cette proposition complexe constitue la dénotation de la question dans un monde donné et représente l'objet de la connaissance dans les attributions de connaissance-Q. Par exemple, dans un monde où seuls Étienne, Nancy et Marie viennent à la fête, l'expression « qui vient à la fête » dans « Sarah sait qui vient à la fête » dénote la proposition « Étienne, Nancy et Marie viennent à la fête ».

Pour l'anti-intellectualiste, choisir entre Karttunen ou Groenendijk et Stokhof revient à choisir entre l'arsenic et la cigüe parce que les deux théories présentent les attributions de connaissance-Q comme des attributions de connaissance propositionnelle, c'est-à-dire des cas où l'objet de la connaissance est une proposition, un fait. Si le savoir-faire est une forme de connaissance-Q, il serait donc une forme de connaissance propositionnelle. Les conclusions de

156 Pour un commentaire détaillé des textes de Karttunen, et Groenendijk et Stokhof, voir Stanley, *Know How*, chapitre 2.

157 Jeroen Groenendijk et Martin Stokhof, « Type-shifting Rules and the Semantics of Interrogatives », dans Paul Portner et Barbara Partee (éds.), *Formal Semantics*, Blackwell Publishers, 2002.

158 Groenendijk et Stokhof, « Type-shifting Rules and the Semantics of Interrogatives », p. 441.

Karttunen, aussi bien que celles de Groenendijk et Stokhof appuient l'idée qu'il est non seulement possible, mais également nécessaire de comprendre le savoir-faire comme une forme de connaissance propositionnelle¹⁵⁹.

3. Les clauses infinitives et l'interprétation minimale¹⁶⁰

Même si l'on conçoit le savoir-faire comme une forme parmi d'autres de connaissance-Q – un savoir-comment – il faut souligner que le débat entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes ne porte pas sur toutes les formes de « savoir-comment ». La plupart des anti-intellectualistes n'ont aucun problème à accorder aux intellectualistes que les attributions de connaissance comme « Serge sait comment Laurence fait du surf » sont des attributions de connaissance propositionnelle équivalentes à une connaissance des faits. Tandis qu'ici, la connaissance attribuée à Serge est une connaissance à la troisième personne (il sait comment elle fait), l'objet du débat entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes concerne une connaissance à la première personne (il sait comment il pourrait faire lui-même). C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle Stanley et Williamson introduisent l'idée d'un mode de présentation pratique. Intuitivement, il ne suffit pas de savoir comment quelqu'un d'autre fait quelque chose pour savoir comment le faire soi-même.

Cette différence entre le « savoir-comment » à la troisième personne et le « savoir-comment » à la première personne est marquée au niveau des attributions de connaissance par la présence d'un verbe à l'infinitif. Comparez :

- (E) Serge sait comment Laurence fait du surf.
- (F) Serge sait (comment) faire du surf¹⁶¹.

Les questions enchâssées ne sont donc pas l'unique trait distinguant les attributions de savoir-faire des cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle. En fait, c'est l'intervention de l'infinitif qui donne l'impression que la connaissance dans les attributions de savoir-faire relie

159 Bien que les théories de Karttunen, Groenendijk et Stokhof soient les théories les plus influentes dans la sémantique des questions enchâssées, des alternatives existent. Voir par exemple Barbara Abbott, « Linguistic Solutions to Philosophical Problems : The Case of Knowing How », dans *Philosophical Perspectives*, vol. 27, 2013.

160 Pour une discussion en profondeur de l'analyse des clauses infinitives et de leur lien avec la connaissance à la première personne, voir Stanley, *Know How*, chapitre 3.

161 Il est intéressant de noter que l'outil interrogatif « comment » peut uniquement disparaître dans les attributions où intervient le verbe à l'infinitif : on peut dire « Serge sait faire du surf » ou « Serge sait comment faire du surf », mais on ne peut pas dire « Serge sait Laurence faire du surf ». Il faut dire « Serge sait comment Laurence fait du surf ».

un individu et une action plutôt qu'une proposition. Il suffit de considérer différentes attributions de connaissance-Q impliquant l'intervention d'un verbe à l'infinitif pour constater que, superficiellement, la connaissance semble y relier un individu et une action :

(G) Serge sait quand faire du surf.

(H) Serge sait où faire du surf.

La seule différence au niveau de la structure superficielle des énoncés (F), (G) et (H) se trouve dans l'outil interrogatif employé (« comment », « quand », « où »). Si (F) nous donne l'impression de relier un sujet et une action, c'est également le cas pour (G) et (H). Cette impression s'évanouit quand le verbe est conjugué en fonction d'un sujet explicite. Dans (E), l'expression « Laurence fait du surf » qui est l'objet du verbe « savoir » est une proposition ordinaire.

Dans l'analyse des clauses à l'infinitif qu'on trouve dans les énoncés comme (F), (G) et (H), les syntacticiens introduisent le pronom silencieux « PRO », un usage repris par Stanley et Williamson¹⁶². C'est-à-dire que (H) devrait être analysé comme « Serge sait où PRO faire du surf ». Le pronom « PRO » est introduit pour donner à un verbe tous les arguments qui lui reviennent. Par exemple, le verbe « aimer », comme le verbe « savoir », est un prédicat à deux arguments. Aimer, c'est toujours aimer quelqu'un et la personne aimée est toujours aimée par quelqu'un – ce sont le sujet et l'objet de l'amour, c'est-à-dire les arguments du verbe. Cependant, certains énoncés camouflent les arguments du verbe : on peut par exemple dire « J'aime bien ». Même si aucun objet de l'amour n'est mentionné, l'énoncé « J'aime bien » réfère implicitement à un certain objet aimé. On introduit alors le pronom silencieux « PRO » dans la structure syntactique, pour s'assurer que le verbe « aimer » obtienne ses deux arguments. Similairement, dans les clauses à l'infinitif qu'on trouve dans (F), (G) et (H), « PRO » joue le rôle du sujet, celui de l'objet étant déjà assumé par « du surf ». Pour l'énoncé « Serge sait faire du surf », le pronom « PRO » réfère alors à Serge lui-même. Autrement dit, Serge sait comment il pourrait faire du surf lui-même. En conséquence, les attributions de connaissance-Q à l'infinitif sont des attributions de connaissance à la première personne. Parmi les attributions de

162 Deux principes exigent l'introduction de PRO dans les clauses à l'infinitif. Le premier est le *critère thêta*, qui stipule que chaque verbe doit avoir tous les arguments qui lui reviennent. Le deuxième est le *principe de projection étendu*, selon lequel toute clause doit avoir un sujet. Or, la clause infinitive dans « Steve sait faire du surf » n'a pas de sujet explicite. C'est ce qui justifie l'introduction de PRO, dont le rôle est de jouer le rôle du sujet du verbe à l'infinitif. Voir Andrew Carnie, *Syntax, A Generative Introduction*, John Wiley & Sons, 2013, Chap. 8. Pour l'usage de PRO dans l'article initial de Stanley et Williamson, voir Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 419.

savoir-faire (ou savoir-comment), seules celles qui impliquent des clauses à l'infinitif font l'objet du débat, parce qu'elles seules sont des connaissances à la première personne et se rapprochent davantage de la possession d'une capacité ou d'une disposition.

Les attributions de connaissance-Q à l'infinitif ont également un autre trait distinctif selon Stanley, soit l'idée selon laquelle elles doivent faire l'objet d'une « interprétation minimale » (*mention-some*). Qu'est-ce que cela signifie ? Nous avons vu que, selon la sémantique des questions enchâssées, les questions réfèrent ultimement à l'ensemble de leurs réponses vraies et complètes. La question enchâssée « qui vient à la fête » dans l'énoncé « Julie sait qui vient à la fête » réfère alors à l'ensemble des personnes qui viennent à la fête. C'est « l'interprétation maximale » (*mention-all*). L'interprétation maximale pose problème pour les attributions de connaissance-Q à l'infinitif en général et les attributions de savoir-faire en particulier. Intuitivement, quand on affirme « Éric sait nager », on ne veut pas dire qu'il connaît toutes les manières existantes de nager. Il suffit qu'il en connaisse une et la maîtrise. Similairement, quand on dit « Ronald sait où trouver du café sur le Plateau Mont-Royal », on ne suppose pas que Ronald connaisse tous les cafés du quartier. Il suffit qu'il en connaisse un seul. Pourtant, la théorie de Karttunen, comme celle de Groenendjik et Stokhof, attribuent à Éric et Ronald des savoirs beaucoup plus étendus, parce qu'elles identifient la référence d'une question comme étant l'ensemble de ses réponses vraies et complètes. Il faudrait qu'Éric connaisse toutes les manières de nager pour savoir nager, et que Ronald connaisse tous les cafés du quartier pour satisfaire ce standard.

Pour résoudre ce problème, Stanley postule l'existence d'un second sens au verbe « savoir », soit « know \exists », qui interviendrait dans le contexte des questions enchâssées à l'infinitif¹⁶³. La fonction de ce sens distinct est de consacrer la validité de l'interprétation minimale au niveau des conditions de vérité des attributions de connaissance-Q à l'infinitif. De ce point de vue, pour que soit vrai l'énoncé « Ronald sait où trouver du café sur le Plateau Mont-Royal », Ronald n'a pas besoin de connaître tous les cafés du quartier, mais doit en connaître au moins un. Similairement, pour que soit vrai l'énoncé « Éric sait nager », Éric n'a pas besoin de connaître toutes les manières de nager, mais d'en connaître au moins une. Alors que, pour Groenendjik et Stokhof, l'interprétation minimale relève du domaine de la pragmatique, Stanley préfère l'intégrer aux conditions de vérité des énoncés en postulant le sens « know \exists ». Ce nouveau sens du verbe « savoir » interviendrait uniquement dans les questions

163 À ce sujet, voir en particulier Stanley, « Knowing (How) », pp. 223-5.

enchâssées à l'infinif. L'interprétation minimale permet ainsi de faire concorder nos intuitions aux conditions de vérité des attributions de connaissance-Q en général, et des attributions de savoir-faire en particulier¹⁶⁴.

Évidemment, la sémantique n'est pas un domaine où l'uniformité est telle qu'aucune théorie alternative ne puisse être formulée aux analyses proposées. Même si elle concède que la conception présentée par Stanley et Williamson est conforme aux théories linguistiques les plus influentes sur les questions enchâssées, Barbara Abbott souligne que l'on peut analyser les attributions de connaissance-Q à l'infinif sans recourir à PRO, un élément qui joue un rôle essentiel dans leur assimilation à une connaissance propositionnelle. Par exemple, la grammaire PTQ de Richard Montague permet d'assigner une propriété plutôt qu'une proposition comme second argument pour les compléments à l'infinif que l'on retrouve dans les attributions de savoir-faire¹⁶⁵. On peut aussi comprendre les attributions de connaissance-Q comme des attributions de connaissance objective comme nous le verrons dans la section 8 de ce chapitre¹⁶⁶.

Plus fondamentalement, la sémantique vériconditionnelle dont se réclament Stanley et Williamson ne fait pas l'unanimité, notamment parce que seules les affirmations possèdent de façon évidente des conditions de vérité. Les questions, qui occupent une place centrale dans le débat sur le savoir-faire, n'ont de signification dans ce paradigme que dans la mesure où l'on peut exprimer cette signification à l'aide de conditions de vérité. À l'opposé de Stanley et Williamson, on pourrait endosser une sémantique des conditions d'assertabilité selon laquelle l'information objective représentée dans les conditions de vérité ne forme qu'un des éléments de la signification¹⁶⁷. La sémantique des conditions d'assertabilité rapproche la signification d'une expression de son usage conventionnel. Selon certaines versions de cette conception de la signification, cette dernière inclut non seulement l'information véhiculée par un énoncé, mais également ses fonctions locutoires (ce qu'il dit), illocutoires (ce qu'il nous permet de faire) et

164 À partir d'ici, quand j'utiliserai l'expression « attribution de savoir-faire », ce sera uniquement pour référer aux attributions qui font intervenir l'infinif.

165 Abbott, « Linguistic Solutions to Philosophical Problems », p. 4. Pour le modèle de Montague, voir Richard Montague, « The Proper Treatment of Quantification in Ordinary English », dans Jaako Hintikka, Julius Moravcsik et Patrick Suppes (éds.), *Approaches to Natural Language : Proceedings of the 1970 Stanford Workshop on Grammar and Semantics*, Springer, 1973.

166 Pour une variété d'analyses alternatives différant à divers degrés de l'analyse fournie par Stanley et Williamson, voir les contributions respectives de Jonathan Ginzburg, David Braun et Laura Michaelis dans John Bengson et Marc Moffett, (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.

167 Pour la première formulation d'une telle sémantique, voir Saul Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language : An Elementary Exposition*, Harvard University Press, 1982, chapitre 3.

perlocutoires (son effet sur l'allocuteur)¹⁶⁸. Ce paradigme permet de mieux mettre en évidence le statut particulier des questions, qui se distinguent des affirmations par leur fonction illocutoire directive (exiger de l'information) et leur fonction perlocutoire (susciter une réponse).

Néanmoins, le statut distinct des questions dans la sémantique des conditions d'assertabilité ne suffit pas pour fournir l'analyse non-propositionnelle pour la connaissance-Q convoitée par les anti-intellectualistes puisque les attributions de connaissance-Q ne sont pas des questions. Elles sont des affirmations qui font intervenir des questions. Il ne suffit donc pas de reconnaître aux questions un statut non-propositionnel pour attribuer au savoir-faire un statut non-propositionnel. Il faut que la connaissance exprimée par les attributions de connaissance-Q soit elle-même non-propositionnelle. Or, il apparaît très plausible que la connaissance exprimée par une attribution de connaissance-Q soit la connaissance d'une réponse à une question. Par exemple, si Pauline sait qui vient à la fête, elle doit connaître au moins une réponse à la question « Qui vient à la fête ? ». Crucialement, cette réponse doit être vraie et puisque les propositions sont traditionnellement reconnues comme les seules entités porteuses de valeur de vérité, il semble que la réponse connue par Pauline doive avoir une structure propositionnelle¹⁶⁹.

On peut avancer d'autres considérations en faveur de l'anti-intellectualisme sur la base d'une sémantique des conditions d'assertabilité puisque certains de ses défenseurs font explicitement intervenir la notion de savoir-faire dans leur théorie de la signification. C'est le cas de la version avancée par Michel Seymour, pour qui « les énoncés sont des outils et on ne les comprend que si l'on sait comment s'en servir »¹⁷⁰. Cette conception de la compétence sémantique possède des affinités importantes avec l'anti-intellectualisme modéré puisqu'elle fait intervenir un savoir-faire inéliminable dans la compréhension des énoncés. Cependant, ce genre de considération ne peut être décisif dans le débat qui nous occupe pour deux raisons. Premièrement, l'intervention inéliminable d'un savoir-faire dans la sémantique des conditions d'assertabilité n'engage aucunement le disciple de la sémantique vériconditionnelle à reconnaître un statut distinct au savoir-faire. Il faut d'abord le convaincre de la supériorité de la sémantique des conditions d'assertabilité, ce qui implique de s'engager dans des débats complexes en philosophie du langage.

168 Michel Seymour, *L'institution du langage*, Presses de l'université de Montréal, 2005, chapitre 10. Pour la sémantique des conditions d'assertabilité défendue par Seymour, voir également *L'institution du langage*, pp. 21-25.

169 Une manière de contourner cet argument serait de présenter le couple pertinent comme n'étant pas question/réponse, mais problème/solution. Alors que les réponses doivent être vraies ou fausses, ce n'est pas le cas pour les solutions.

170 Voir Seymour, *L'institution du langage*, pp. 21-25.

Deuxièmement, je crois qu'un intellectualiste pourrait endosser la sémantique des conditions d'assertabilité défendue par Seymour. Il lui suffirait d'identifier la compétence pratique nécessaire pour comprendre un énoncé à un ensemble de capacités, de dispositions complexes ou d'habiletés tout en refusant de l'identifier à un savoir-faire¹⁷¹. Autrement dit, un intellectualiste pourrait accepter que la compétence sémantique soit irréductible à une connaissance des faits, mais nier que l'élément additionnel constitue un savoir-faire. On pourrait alors réviser le slogan de Seymour en disant : « les énoncés sont des outils et on ne les comprend que si l'on est *capable* de s'en servir ». Identifier une telle capacité à un savoir-faire reviendrait à présupposer que les anti-intellectualistes ont raison, une présupposition qui serait ici illégitime parce qu'elle constitue précisément le nœud du débat.

4. Intellectualisme, langage de la pensée et attitudes propositionnelles

Nous avons vu comment Stanley et Williamson mettent à profit les conclusions de la linguistique moderne afin de soutenir leur position. Leurs arguments cherchent à dissiper le préjugé voulant que les attributions de savoir-faire mettent en relation un sujet et une action tandis que les attributions de connaissance propositionnelle mettent en relation un sujet et une proposition. Pour Stanley et Williamson, il s'agit d'un préjugé fondé sur la structure superficielle des expressions qui se trouve rapidement dissipé par les lumières de la linguistique moderne.

Les analyses de Stanley et Williamson ont le mérite d'aller au-delà des apparences, mais on peut être surpris par le poids qu'ils accordent à ce genre de considérations :

We take our view of ascriptions of knowledge-how to be the default position. From a linguistic perspective, very little is special about ascriptions of knowledge-how. It is hard to motivate singling them out for special treatment from the rest of a family of related constructions. Our view of ascriptions of knowledge-how is the analysis reached on full consideration of these constructions by theorists unencumbered by relevant philosophical prejudices¹⁷².

Face à une telle position, qui considère la conception la plus en accord avec les théories linguistiques actuelles comme la position par défaut, on peut objecter que s'il faut absolument éclairer la philosophie des lumières de la science, il faut tenir compte des sciences de l'esprit

171 D'ailleurs, dans sa présentation du rôle du savoir-faire dans la compétence sémantique, Michel Seymour identifie fréquemment le savoir-faire à une capacité ou une habileté. C'est une identification qui sera acceptée volontiers par l'anti-intellectualiste, mais vigoureusement contestée par l'intellectualiste. Voir, par exemple, Seymour, *L'institution du langage*, pp. 164, 179 et 241.

172 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 431.

dans leur totalité. Demander si le savoir-faire est une espèce de connaissance propositionnelle, c'est être davantage intéressé à connaître ce qu'implique la possession du savoir-faire chez l'individu concerné qu'à analyser les énoncés régissant son attribution.

Alva Noë a défendu ce point de vue en reprochant à Stanley et Williamson de diriger notre attention sur l'usage du langage aux dépens du fonctionnement de l'esprit. Selon lui, en concentrant notre attention sur les énoncés, nous risquons de faire dévier le débat vers des questions accessoires : « In this sort of case, language and the nature of mind come apart »¹⁷³. Polémiquement, Noë accuse Stanley et Williamson de patauger dans la « *GOOP* » (*Good, old-fashioned Oxford philosophy*) – une tradition qui tiendrait la philosophie du langage pour la clé de tous les problèmes et négligerait l'apport de la science dans les questions ayant trait à l'esprit. Dans la « *GOOP* » nouvelle vogue présentée par Stanley et Williamson, ce penchant pour la philosophie du langage se verrait renforcé par l'apport de la linguistique contemporaine, la seule discipline bénéficiant d'une attention particulière. Pour Noë, c'est plutôt en direction des sciences cognitives et des neurosciences qu'il faut regarder pour éclairer le débat sur le savoir-faire. C'est un point de vue également défendu par Michael Devitt d'une part, et Martin Roth et Robert Cummins d'autre part¹⁷⁴.

Ces derniers ont égalé, voire dépassé, le ton polémique d'Alva Noë en accusant Stanley et Williamson de « braconnage épistémologique » :

A poacher is someone who hunts (or fishes) without a valid license. No sane epistemology of science will grant a neuroscience license, or a cognitive psychology license, on the basis of truth-conditional semantics and the truism that people have beliefs. We think Stanley and Williamson are poaching when they apply their results to the debate over intellectualism¹⁷⁵.

Pour Roth et Cummins, Stanley et Williamson exagèrent gravement la portée des conclusions que l'on peut obtenir à l'aide de la syntaxe et de la sémantique des attributions de connaissance. Stanley se défendra de cette accusation en montrant que son intellectualisme est beaucoup moins lourd de conséquences en philosophie de l'esprit que ne le croient Roth et Cummins.

Ces derniers associent l'intellectualisme à l'hypothèse du langage de la pensée, une thèse selon laquelle le fonctionnement de l'esprit s'explique par l'instanciation (*tokening*) de

173 Noë, « Against Intellectualism », p. 279.

174 Michael Devitt, « Methodology and the Nature of Knowing How », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 108, 2011. Martin Roth et Robert Cummins, « Intellectualism as Cognitive Science », dans Albert Newen, Andreas Bartels et Eva-Maria Jung (éds.), *Knowledge and Representation*, Center for the Study of Language and Information, 2011.

175 Roth and Cummins, « Intellectualism as Cognitive Science », p. 26.

représentations dont la structure et la fonction sont analogues aux expressions des langues naturelles¹⁷⁶. Si l'intellectualisme implique l'existence d'un langage de la pensée, alors toute « preuve » s'appuyant exclusivement sur les analyses linguistiques de Stanley et Williamson outrepasserait gravement les limites appropriées pour une telle méthode. Or, pour Stanley, il faut distinguer l'intellectualisme de l'hypothèse du langage de la pensée. Une thèse peut être vraie et l'autre fautive et vice-versa. Par exemple, un intellectualiste pourrait soutenir que les représentations sont des images mentales, une position incompatible avec l'hypothèse du langage de la pensée¹⁷⁷. Pour Stanley, l'association entre l'intellectualisme et l'hypothèse d'un langage de la pensée résulte d'un raccourci intellectuel. L'intellectualisme prétend seulement que le savoir-faire n'est qu'une forme particulière de connaissance propositionnelle et les rouages de la connaissance propositionnelle peuvent être compris de multiples façons. Cette diversité des conceptions de la connaissance propositionnelle s'explique partiellement en vertu de la variété des conceptions des attitudes propositionnelles. Pour Stanley, les conceptions représentationnalistes, dispositionnalistes et même éliminativistes des attitudes propositionnelles sont toutes compatibles avec l'intellectualisme dans le débat sur le savoir-faire. Répondant à Roth et Cummins, Stanley dira : « Stanley and Williamson make no mention of the Language of Thought. They intend their analysis to be entirely neutral on how propositional knowledge is realized in the brain »¹⁷⁸.

Comment comprendre l'intellectualisme de façon indépendante du langage de la pensée ? L'hypothèse du langage de la pensée se range fermement dans la gamme des conceptions représentationnalistes des attitudes propositionnelles, selon lesquelles c'est en vertu d'une attitude par rapport à une représentation mentale que l'on possède une attitude propositionnelle. La nature de la représentation en question peut varier. On peut la concevoir comme une image mentale ou un énoncé, comme on peut représenter le fait que Paris est de l'autre côté de l'Atlantique en dessinant une carte ou en écrivant une note. L'essentiel est que ces représentations mentales aient une signification, c'est-à-dire qu'elles représentent un état de choses. Pour les tenants de l'hypothèse du langage de la pensée, les représentations mentales sont des entités quasi-linguistiques qui représentent le réel de façon très similaire à notre manière de le décrire avec les mots.

176 Je reprends ici la définition utilisée par Stanley dans Jason Stanley, « Intellectualism and the Language of Thought : a Reply to Roth and Cummins », dans Albert Newen, Andreas Bartels et Eva-Maria Jung (éds.), *Knowledge and Representation*, Center for the Study of Language and Information, 2011, p. 41.

177 Stanley, « Intellectualism and the Language of Thought : A Reply to Roth and Cummins ».

178 Stanley, « Intellectualism and the Language of Thought : A Reply to Roth and Cummins », p. 45.

L'hypothèse du langage de la pensée est une thèse en philosophie de l'esprit liée à une certaine conception de la nature et la structure que les représentations mentales doivent avoir pour valider l'attribution d'attitudes propositionnelles. D'emblée, la plupart des philosophes croient que, lorsqu'on parle de « connaissance propositionnelle », on parle d'une forme de connaissance qui s'incarnerait dans le cerveau à la manière d'un langage de la pensée – c'est en tout cas le point de vue de Roth et Cummins. Or, l'hypothèse du langage de la pensée n'est qu'une conception représentationaliste des attitudes propositionnelles parmi d'autres, et le représentationalisme n'est qu'une manière parmi d'autres de comprendre les attitudes propositionnelles. Autrement dit, on peut avoir une conception représentationaliste des attitudes propositionnelles sans adhérer à l'hypothèse du langage de la pensée, et on peut expliquer la possession d'attitudes propositionnelles sans le faire de façon représentationaliste.

Tandis que, pour un représentationaliste, c'est en fonction de nos représentations mentales qu'on possède une attitude propositionnelle, il en va tout autrement pour un dispositionaliste. Du point de vue dispositionaliste, le fait qu'un individu possède ou non une attitude propositionnelle donnée ne dépend pas essentiellement de ses représentations mentales, mais plutôt de ses dispositions. Eric Schwitzgebel adopte lui-même une conception dispositionaliste des attitudes propositionnelles¹⁷⁹. D'un point de vue dispositionaliste, les représentations mentales d'un individu n'ont rien d'essentiel dans l'attribution d'attitudes propositionnelles. Si les dispositions comportementales et psychologiques d'un individu se rapprochent suffisamment de celles d'une personne typique qui croit que P, alors nous sommes justifiés d'attribuer à cet individu la croyance que P. Schwitzgebel dissocie son dispositionalisme du réductionnisme et du béhaviorisme auxquels il a traditionnellement été associé et baptise ce genre de dispositionalisme plus inclusif « dispositionalisme libéral ».

Pour le « dispositionalisme libéral » de Schwitzgebel, l'ensemble de dispositions en vertu desquelles on peut être justifié d'attribuer une attitude propositionnelle peut inclure des épisodes privés, des monologues intérieurs ou des émotions cachées à grand renfort de maîtrise de soi¹⁸⁰. Les phénomènes mentaux ne sont donc pas évacués dans le dispositionalisme libéral

179 Mon traitement de la diversité des conceptions des attitudes propositionnelles s'inspire en grande partie des travaux d'Eric Schwitzgebel sur la question. Voir Eric Schwitzgebel, « Belief », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Voir aussi Eric Schwitzgebel, « A Dispositional Approach to Attitudes : Thinking Outside the Belief Box », dans Nikolaj Nottelmann (éd.), *New Essays on Belief*, Palgrave, 2013. Pour un texte en français qui défend également une conception dispositionnelle de la croyance, voir Emmanuel Bourdieu, *Savoir faire : Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Éditions du Seuil, 1998, chapitre 7.

180 Il vaut la peine de rappeler que le dispositionalisme ryléen laisse également une place aux épisodes mentaux et ne peut être qualifié de béhavioriste au sens strict. Voir chapitre 1, section 1.

comme ils l'étaient dans le dispositionalisme béhavioriste classique. Par contre, pour Schwitzgebel, il faut se départir de notre tendance à conférer une priorité aux dispositions verbales sur les dispositions comportementales dans nos attributions de croyance. Selon lui, les dispositions verbales et non-verbales d'un individu devraient avoir le même poids quand vient le temps de lui attribuer une croyance. Ainsi, il n'y a pas lieu de donner une préséance au fait de dire que P ou d'assentir que P sur les autres comportements d'un individu dans l'attribution de croyances parce que le contraire reviendrait à ignorer le phénomène de l'aveuglement volontaire (*self-deception*) :

A philosophical position that encourages us to think of ourselves as having the attitudes we intellectually endorse encourages noxiously comfortable self-portraits. If I steer myself through the world very differently than one might guess from what I (sincerely or for-all-I-can-tell sincerely) say to myself – if I treat women as stupid, enjoy my friends' failures, and repeatedly succumb to sexual temptation – [...] I can still find solace in my high-minded egalitarian, magnanimous, and monogamous attitudes. The spirit was willing but the flesh was weak¹⁸¹.

Du point de vue dispositionaliste, une fois que l'on a fait l'inventaire des dispositions de l'individu auquel on cherche à attribuer une attitude propositionnelle, on possède l'ensemble des informations nécessaires pour faire une attribution correcte. Avoir une attitude propositionnelle, de ce point de vue, c'est uniquement posséder un certain ensemble de dispositions.

On peut distinguer une troisième conception des conditions nécessaires pour posséder une attitude propositionnelle – l'instrumentalisme. Cette position se décline soit de manière modérée ou radicale. L'instrumentalisme radical concède que l'attribution d'attitudes propositionnelles comme la croyance et le désir est utile pour comprendre et prédire les actions des individus qui nous entourent, mais nie qu'en employant des expressions comme « croyance » ou « désir », on réfère à une réalité. Les attitudes propositionnelles, de ce point de vue, sont une sorte de fiction dont l'utilité déclinera dans le futur, au fil des découvertes sur la véritable nature de l'esprit. Cette version radicale de l'instrumentalisme se rapproche beaucoup de l'éliminativisme prôné par Patricia et Paul Churchland, ou encore par Stephen Stich.

L'instrumentalisme modéré reconnaît l'utilité de l'attribution d'attitudes propositionnelles et s'abstient de nier la réalité des croyances et des désirs, mais insiste pour pondérer le sens en lequel ils « existent ». Schwitzgebel associe cet instrumentalisme modéré à Daniel Dennett :

181 Schwitzgebel, « A Dispositional Approach to Attitudes : Thinking Outside the Belief Box », pp. 87-88.

Consider as an analogy : Is the equator real ? Well, not in the sense that there's a red stripe running through the Congo ; but saying that a country is on the equator says something true about its position relative to other countries and how it travels on the spinning Earth. Are beliefs real ? Well, not perhaps in the sense of being representations stored somewhere in the mind ; but attributing a belief to someone says something true about that person's patterns of behavior and response¹⁸².

L'instrumentalisme préserve notre discours à propos des attitudes propositionnelles et nous propose certains critères minimaux pour déterminer si on peut attribuer à un individu une attitude propositionnelle. Pour l'instrumentalisme modéré, ces attributions peuvent être à la fois vraies et utiles. Pour l'instrumentalisme radical, elles sont fausses et leur utilité, bien que réelle, déclinera avec l'accumulation des découvertes sur le fonctionnement réel de l'esprit¹⁸³.

Pour Stanley, l'intellectualisme peut s'accorder à chacune de ces conceptions des attitudes propositionnelles puisqu'il reste neutre quant à la réalisation de la connaissance dans le cerveau. Contrairement à ce que croient Roth et Cummins, tenter de justifier l'intellectualisme sur la base de considérations sémantiques et syntactiques issues de la linguistique contemporaine, ce n'est pas tenter de régler des débats empiriques sur le fonctionnement de l'esprit en analysant la structure des énoncés. On pourrait alors être intellectualiste et adopter une conception dispositionaliste des attitudes propositionnelles¹⁸⁴ :

On this conception of belief, manifesting one's propositional knowledge is a matter of manifesting a dispositional state that constitutes a true belief, a state acquired (say) via a reliable source. Many philosophers (e.g. Stalnaker, 1987)

182 Schwitzgebel, « Belief ».

183 Il existe encore d'autres conceptions des attitudes propositionnelles, comme les théories citationnelles des attitudes propositionnelles. De ce point de vue, une attitude propositionnelle est une attitude par rapport à une expression linguistique. Puisque, pour Stanley, l'intellectualisme est indépendant de toute conception particulière des attitudes propositionnelles, on peut supposer qu'il défendrait également la compatibilité de son intellectualisme avec ce genre de théorie qui implique habituellement l'impossibilité pour les animaux non-humains de posséder des attitudes propositionnelles puisqu'ils sont dépourvus de langage, ce qui constitue un certain désavantage pour sa théorie. Néanmoins, ce n'est pas le cas pour toutes les conceptions citationnelles des attitudes propositionnelles. Selon la version défendue par Michel Seymour, les attributions de croyance peuvent être utilisées soit pour marquer l'attitude d'un individu à l'égard de la signification d'une expression linguistique (assentiment, déni, etc), soit pour décrire une attitude à l'égard d'éléments de son environnement qui peut être décrite à l'aide de cette expression linguistique (recherche, fuite, etc). Dans le premier cas, la signification des expressions utilisées dans l'attribution de la croyance doit être comprise par l'individu à qui la croyance est attribuée, alors que ce n'est pas le cas dans le second, ce qui permet de justifier l'attribution d'attitudes propositionnelles aux animaux non-humains. Voir Seymour, « A Sentential Theory of Propositional Attitudes ».

184 Avant la citation qui suit, Stanley qualifie la conception présentée de « fonctionnaliste ». On constate que sa caractérisation de celle-ci se rapproche énormément du dispositionalisme de Schwitzgebel. Pour les fins de notre propos, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'idées équivalentes. Schwitzgebel lui-même fait une distinction plus claire entre les conceptions fonctionnalistes et dispositionalistes des attitudes propositionnelles. Voir Stanley, « Intellectualism and the Language of Thought : A Reply to Roth and Cummins » et Schwitzgebel, « Belief ».

explicitly take such a view of propositional attitudes to be consistent with the falsity of the Language of Thought hypothesis. Unless one accepts something like Fodor's arguments for LOT, it is hard to see why someone could have the relevant dispositions only if they had sentence-like representations¹⁸⁵.

Autrement dit, nul besoin d'adhérer à l'hypothèse d'un langage de la pensée pour adhérer à l'intellectualisme : il s'agit de thèses indépendantes, opérant dans des branches de la philosophie tout aussi indépendantes. Tandis que l'intellectualisme est une thèse sur la nature du savoir-faire, l'hypothèse du langage de la pensée est une thèse sur le fonctionnement de base de l'esprit.

Non seulement l'intellectualisme serait-il compatible avec une conception dispositionaliste des attitudes propositionnelles, mais il serait également compatible avec la variété des conceptions instrumentalistes des attitudes propositionnelles – même la version radicale, très apparentée à l'éliminativisme. Pour Stanley, un intellectualiste pourrait de façon cohérente adopter une théorie de l'erreur généralisée quant à nos attributions d'attitudes propositionnelles¹⁸⁶. Comment comprendre cette compatibilité de l'intellectualisme avec une forme radicale d'éliminativisme ? Il suffirait, d'une part, que l'analyse sémantique fournie par Stanley et Williamson soit correcte et, d'autre part, que les attributions d'attitudes propositionnelles soient systématiquement fausses, c'est-à-dire ne réfèrent à rien de réel. On conserve alors la sémantique intellectualiste des attributions de savoir-faire tout en concédant qu'aucune de ces attributions n'est vraie au sens strict puisque les attitudes propositionnelles elles-mêmes sont des fictions.

5. Quel poids faut-il accorder aux analyses linguistiques ?

Les critiques formulées par Roth et Cummins, Noë et bien d'autres ont une chose en commun : elles remettent en question la méthodologie employée par Stanley et Williamson. Dans son livre *Know How*, Stanley regroupera ces critiques sous le titre d'« objection fondamentale »¹⁸⁷. Celle-ci remet en question la pertinence de l'analyse linguistique des attributions de savoir-faire pour arriver à des conclusions substantielles sur la nature du savoir-faire. Ceux qui, comme Roth et Cummins ou encore Michael Devitt et Alva Noë, endossent l'objection fondamentale, reprochent à Stanley et Williamson de faire comme si l'enquête sur le langage pouvait se substituer aux recherches directement centrées sur l'esprit et la connaissance. De ce point de

185 Stanley, « Intellectualism and the Language of Thought : A Reply to Roth and Cummins », pp. 46-47.

186 « Stanley and Williamson might both be right in their analysis of knowing how to do something, and in their analysis of ascriptions of knowing how to do something, without any of these ascriptions being true ». Stanley, « Intellectualism and the Language of Thought : A Reply to Roth and Cummins », pp. 45-46.

187 Stanley, *Know How*, pp. 143-9.

vue, le fait que nous puissions ou même *devions* fournir une analyse sémantique des attributions de savoir-faire qui leur donne comme corrélat une proposition ne démontre rien à propos de la nature du savoir-faire¹⁸⁸.

L'objection fondamentale trace une distinction forte entre deux choses : d'une part, l'analyse linguistique de nos attributions de savoir-faire, d'autre part, la nature du savoir-faire lui-même. Selon ceux qui l'avancent, on ne peut déduire la nature profonde du savoir-faire en analysant la structure des attributions de savoir-faire. Pour ce faire, il faudrait plonger dans le domaine des sciences cognitives plutôt que se cantonner dans le territoire de la linguistique formelle. Pour Stanley, l'objection fondamentale est tout simplement incohérente :

It is hard not to view the foundational objection as straightforwardly incoherent. The objection uses the English expression « knowing how to do something » in the metalanguage. It could hardly be that science could discover that knowing how to swim was a distinct state than is expressed by « knowing how to swim ». After all, quite minimal principles governing the nature of the truth-predicate render this incoherent [...] « Ana knows how to swim » is true if and only if Ana knows how to swim. This consequence is plainly incompatible with the possibility of scientists (or anyone else for that matter) discovering that the proposition expressed by the English sentence « Ana knows how to swim » is not the same proposition as the proposition that Ana knows how to swim¹⁸⁹.

Comment interpréter cette boutade plutôt cryptique ? D'abord, il faut se souvenir que Stanley opère sur la base de la sémantique vériconditionnelle. Selon celle-ci, la signification d'une expression est identique à sa contribution aux conditions de vérité des énoncés dans lesquels elle figure. Or, pour Stanley, il existe un lien étroit entre la sémantique vériconditionnelle et la métaphysique : on devrait considérer ces disciplines comme deux revers d'une même médaille¹⁹⁰.

188 Reprenant les inquiétudes de gens comme Noë, Devitt ou Roth et Cummins, Stanley formule l'objection fondamentale de cette façon : « Why does it constitute evidence at all for an account of the nature of states of knowing how that it is plausible to take that account to be what is expressed by ascriptions of knowing how ? [...] Shouldn't we be open to the possibility that science could show us that states of knowing are very different in kind from what ordinary speakers use sentences like "Ana knows how to swim" to express ? If so, then although it might be a virtue of an account of the meaning of ascriptions of knowing how that it is plausibly correct for natural language, it is not a virtue of an account of the nature of states of knowing how. And it is the latter that concerns the philosopher, and not the former. In various forms and versions, this is the foundational objection to the methodology I have employed ». Stanley, *Know How*, pp. 143-4.

189 Stanley, *Know How*, pp. 144-5.

190 « Discussions of semantics are often in fact discussions of metaphysics, carried out in the formal mode. When semanticists give accounts of sentences containing embedded questions, are they giving an account of what it is to bear a relation to a question, or are they giving an account of the meaning of certain sentences ? The right answer is that they are doing both tasks at once ; this is why so often linguistic semanticists treat philosophical discussions as contributions to formal semantics ». Stanley, *Know How*, p. 144.

De ce point de vue, les questions « Qu'est-ce que le savoir-faire ? » et « Que signifie "X sait faire Y" ? » sont intimement liées. Considérez deux énoncés :

(I) Jean sait que la manière M est une manière pour lui de nager.

(J) Jean sait nager.

Si nous disposions d'une liste des conditions nécessaires et suffisantes devant être satisfaites pour que chacun de ces énoncés soit vrai, nous pourrions comparer les listes pour voir si elles sont identiques. De ce point de vue, en précisant les conditions de vérité des expressions du type (J) et en les comparant aux conditions de vérité des expressions de type (I), on peut obtenir des informations importantes à propos du savoir-faire lui-même. Les conditions de vérité propres aux énoncés nous informent non seulement sur le sens des mots, mais peuvent également nous informer sur les rapports entre les choses auxquelles ces mots réfèrent¹⁹¹. Pour Stanley, puisque l'analyse linguistique nous indique que les conditions de vérité de (I) et (J) sont identiques, alors il faudrait rendre les armes et accepter que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle.

Cependant, la réponse de Stanley à l'objection fondamentale présuppose que la contribution aux conditions de vérité de l'expression « savoir » est définie une fois pour toutes, qu'elle surgisse au sein d'énoncés comme (I) ou comme (J). Or, il s'agit d'une idée qu'on peut légitimement remettre en question dans le contexte du problème qui nous occupe. Le problème du savoir-faire est un problème-limite en épistémologie qui nous force à repenser la nature de la connaissance et pourrait nous entraîner à réviser la définition générale de la connaissance. L'analyse traditionnelle de la connaissance comme croyance vraie, justifiée et non-chanceuse est-elle exhaustive ? Si elle ne permet pas d'inclure le savoir-faire, nous avons de bonnes raisons d'en douter. Quand nous disons « Ana sait nager », cet énoncé est-il vrai si Ana est incapable de nager ? L'énoncé est-il vrai si la connaissance d'Ana a été obtenue par chance ? L'énoncé est-il vrai si Ana n'a aucune croyance à propos de la nage ? L'énoncé est-il vrai si les croyances d'Ana sont injustifiées ? Ces questions sont un échantillon de ce qui est en jeu dans le débat et deux personnes qui ont des opinions divergentes sur les réponses à ces questions ont nécessairement des opinions divergentes sur les conditions de vérité propres aux attributions de savoir-faire.

191 C'est un point initialement présenté par Ephraïm Glick. Voir Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », p. 406.

Autrement dit, Stanley fait comme si les conditions de vérité des énoncés dans lesquels figure l'expression « savoir » sont fixées une fois pour toutes. Or, si c'était le cas, il n'y aurait aucun débat. On saurait parfaitement si oui ou non toute forme de connaissance nécessite une justification, est incompatible avec la chance, a comme corrélat une proposition ou nécessite des habiletés correspondantes. Or, une des choses qui fait l'intérêt du débat sur le savoir-faire est précisément qu'il pourrait nous amener à réviser la conception traditionnelle de la connaissance. Lorsque Edmund Gettier a publié son article-phare sur l'incompatibilité de la chance et de la connaissance, la communauté philosophique a été forcée de réviser ses idées sur les conditions de vérité des énoncés dans lesquels figure l'expression « savoir ». Tout à coup, il n'était plus suffisant d'avoir une croyance vraie et justifiée pour posséder une connaissance, mais il fallait également que le rapport entre la croyance et la réalité ne soit pas un simple produit de la chance. Rien n'interdit que le débat sur le savoir-faire puisse avoir des conséquences similaires, par exemple en démontrant que certains types de connaissance n'exigent pas la possession de croyance, n'exigent pas qu'elle soit vraie, n'exigent aucune justification ou encore demeurent immunisés à la chance.

En faisant comme si, dans le cadre du débat sur le savoir-faire, les conditions de vérité de tous les énoncés ayant la forme « X sait... » étaient fixées de toute éternité, Stanley commet une faute qui ressemble drôlement à une pétition de principe. Ces conditions sont sans doute assez fixées dans l'esprit d'un intellectualiste : Ana sait nager si et seulement si elle sait que la manière M de nager est une manière de nager pour elle. Autrement dit, Ana sait nager si et seulement elle possède une croyance qui se trouve être vraie, justifiée et immunisée à la chance. Mais rien de tel n'est évident pour un anti-intellectualiste, qui pourrait remettre en question la pertinence de chacune de ces conditions¹⁹². De plus, en faisant comme si la sémantique de « savoir » et « connaître » étaient sans appel, Stanley ne semble pas lui-même respecter sa propre idée voulant que la sémantique et la métaphysique constituent deux revers d'une même médaille¹⁹³. S'il existe un débat entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes sur la nature du savoir-faire, c'est précisément parce que rien n'est réglé à propos des conditions de vérité

192 C'est d'ailleurs ce qu'implique de concevoir le savoir-faire ou même la connaissance en général comme une capacité. Nous examinerons ces conceptions dans le prochain chapitre.

193 Ephraïm Glick critique Stanley également en ce sens : « [Stanley] overstates the contribution of syntax and formal semantics to the project of understanding the truth-conditions of sentences. If emotional pain is a kind of physical pain, then the conditions under which "S is in emotional pain" are true are a special case of the conditions under which "S is in physical pain" are true. But why expect the characterization of the relevant truth-conditions provided by linguistic analysis to tell us the right things about those conditions ? It seems obvious that they could not ». Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », p. 406.

propres aux énoncés de ce genre. Au final, on ne peut, comme cherche à le faire Stanley, argumenter en faveur d'une porosité entre la sémantique et la métaphysique, tout en faisant comme si les réflexions philosophiques ne pouvaient en aucun cas nous amener à ajuster notre sémantique.

Finalement, la thèse défendue par Stanley présuppose que la signification est déterminée en ce sens qu'elle anticipe toute les applications d'une expression, qu'elle est fixe dans le temps et ne varie pas d'une communauté à l'autre. Ce sont des présupposés qui ont été vigoureusement contestés par une tradition en philosophie du langage se réclamant du second Wittgenstein :

Les usages effectifs exploitent régulièrement des zones grises d'application des mots que les définitions n'avaient pas prévues. Dans la vie courante ces usages sont régulièrement tolérés jusqu'à ce que, pour diverses raisons, certains d'entre eux entraînent une modification dans la signification initiale de l'expression qui se trouve désormais enrichie par le fait qu'on tient compte de ces nouvelles applications. Très souvent, la communauté intervient pour statuer sur de nouveaux usages des mots, surtout si ceux-ci vont à l'encontre de la définition déjà admise. Les locuteurs qui utilisaient initialement le terme « mariage » en lui associant un stéréotype particulier (engagement mutuel d'union à vie entre un homme et une femme) sont ainsi amenés à accepter des modifications dans la définition initiale du terme à la lumière des nouveaux usages qui autorisent la possibilité de parler de mariages gais¹⁹⁴.

Si l'on considère comme semble le faire Stanley que la signification du terme « savoir » est déterminée en ce sens qu'elle anticipe toutes ses applications légitimes, qu'elle ne varie ni entre les communautés, ni dans le temps, alors on peut avoir des raisons de penser que l'objection fondamentale est carrément incohérente. Mais si, au contraire, on pense que la signification n'anticipe pas toutes les applications et qu'elle varie dans le temps et l'espace, alors le terme « savoir » dans le contexte du débat sur le savoir-faire pourrait connaître le même sort que le terme « mariage » dans le contexte du débat sur le mariage gai.

À la lumière de ce que nous avons dit, il faut maintenir une version modérée de l'objection fondamentale. Il serait exagéré de prétendre que l'analyse des attributions de savoir-faire ne peut rien nous apprendre. Cependant, puisque le débat sur le savoir-faire a le potentiel de nous amener à réviser la conception traditionnelle de la connaissance, il serait tout aussi exagéré de faire comme si nous pouvions opérer avec une définition et une conception de la connaissance à l'abri de toute remise en question dans le cadre d'un débat semblable. Par conséquent, les considérations linguistiques avec lesquelles Stanley et Williamson appuient leur

194 Seymour, *L'institution du langage*, pp. 406-407. Voir aussi pp. 19-21 pour une introduction au thème de l'indétermination de la signification.

position ne suffisent pas à en démontrer la vérité, parce que de telles analyses procéderont à partir de conceptions préétablies de la connaissance, des propositions et des attitudes propositionnelles. Or, ces conceptions traditionnelles peuvent légitimement être remises en question dans le cadre de ce débat.

6. L'analyse intellectualiste soumise à la diversité des langues

Nous avons abordé jusqu'à maintenant les arguments présentés par les intellectualistes et les objections formulées par les anti-intellectualistes comme si l'analyse fournie par Stanley et Williamson s'appliquait de façon uniforme à toutes les langues naturelles. Ce n'est pas le cas. La structure des attributions de savoir-faire varie d'une langue à une autre. L'analyse présentée par Stanley et Williamson colle bien aux attributions de savoir-faire en langue anglaise, mais ce n'est pas le cas pour toutes les langues naturelles. Une diversité de langues seraient réfractaires à cette analyse, dont le français, le russe, le grec moderne, le latin, l'allemand, le defaka et certaines langues autochtones¹⁹⁵.

Dans son article en anglais intitulé *Savoir Faire*, Ian Rumfitt remet en question l'universalité de l'analyse intellectualiste¹⁹⁶. Il souligne plusieurs traits propres aux attributions de savoir-faire en français et en russe qui posent problème pour l'analyse élaborée à partir de l'anglais, où les attributions ont toutes la forme « X knows how to Y »¹⁹⁷. L'anglais fournit un cadre propice à l'intellectualisme dans la mesure où (1) il fait toujours intervenir explicitement l'outil interrogatif « how » dans les attributions de savoir-faire et (2) il ne possède qu'un seul verbe pour exprimer la relation de connaissance – contrairement au français qui dispose de « connaître » et « savoir »¹⁹⁸. Tandis que (1) justifie le traitement des attributions de savoir-faire comme des questions enchâssées, (2) facilite leur interprétation comme étant des attributions de connaissance propositionnelle. Or, certaines langues ne partagent pas ces caractéristiques.

195 Pour l'analyse du français, du russe et du latin, voir Ian Rumfitt, « Savoir Faire », dans *The Journal of Philosophy*, Vol. 100, 2003. Pour le grec moderne, voir Christos Douskos, « The Linguistic Argument for Intellectualism », dans *Synthese*, Vol. 190, 2013. Pour une présentation sommaire des attributions en salish du Montana et en cantonnais, voir Abbott, « Linguistic Solutions to Philosophical Problems ». Pour l'analyse du turc et de l'allemand, voir Andreas Ditter, « Why Intellectualism Still Fails », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 66, 2015. Pour le traitement de la diversité linguistique par Stanley, voir Stanley, *Know How*, chapitre 6.

196 Rumfitt, « Savoir Faire », p. 158.

197 Si l'on fait abstraction de la forme substantivée « X has know-how » peu discutée dans la littérature.

198 La diversité des verbes en français servant à exprimer la relation de connaissance n'est cependant pas problématique pour l'intellectualisme puisque le verbe « savoir » utilisé dans les attributions de savoir-faire est également utilisé dans les attributions de connaissance propositionnelle comme « François sait que P ». Par contre, cette multiplicité des verbes entraîne certains problèmes pour les intellectualistes pour des langues comme le russe.

Rumfitt attire l'attention sur le français pour démontrer la non-universalité de (1) et sur le russe, pour la non-universalité de (2). Considérez trois énoncés :

(K) Ana sait nager.

(L) Ana sait comment nager.

(M) Ana peut nager.

En français, on traduit habituellement l'énoncé « Ana knows how to swim » soit par (K) ou (L). Seul (L) présente une structure explicitement analogue aux attributions anglophones, où le verbe à l'infinitif est précédé d'un outil interrogatif. Dans le premier cas, l'outil interrogatif est absent, ce qui complique l'analyse de ces énoncés comme étant des questions enchâssées, un élément essentiel à l'argument des intellectualistes. En conséquence, même si Stanley et Williamson ont raison de penser que la sémantique la plus naturelle pour analyser les attributions de savoir-faire en langue anglaise demande qu'on les interprète comme des questions enchâssées, la même chose ne tient pas nécessairement pour toutes les langues naturelles. L'analyse des attributions de savoir-faire à travers les langues peut ainsi nous mener à remettre en question l'universalité de l'argument présenté par les intellectualistes.

Selon Rumfitt, les énoncés de type (K) expriment une relation entre une personne et une action et sont plus près des énoncés de type (M) que des énoncés de type (L), qui eux, expriment une relation entre une personne et une proposition et attribuent une connaissance beaucoup plus discursive. Pour Rumfitt, l'analyse de Stanley et Williamson serait uniquement appropriée pour les énoncés de type (L). Selon lui, le verbe « savoir » en français aurait deux sens différents, le sens propositionnel propre à (L) et un sens plus apparenté à une attribution de capacité, propre à (K)¹⁹⁹. En français, il faudrait donc distinguer les attributions de savoir-faire des attributions de savoir-comment-faire. Tandis que les premières 1) sont l'objet des interrogations de Ryle, 2) postulent une relation entre une personne et une activité et 3) attribuent une forme de capacité, les secondes 1) sont l'objet des analyses de Stanley et Williamson, 2) postulent une relation entre une personne et une proposition et 3) sont conséquemment des attributions de connaissance propositionnelle. Rumfitt dira que la connaissance postulée par les énoncés de type (L) n'est ni nécessaire, ni suffisante pour posséder un véritable savoir-faire²⁰⁰. C'est-à-dire qu'il serait possible de savoir comment nager sans savoir nager et possible de savoir nager sans savoir comment nager. Ces énoncés, pour Rumfitt, ont des sens différents.

199 Rumfitt, « Savoir Faire », p. 161.

200 Rumfitt, « Savoir Faire », p. 162.

La plausibilité du point de vue de Rumfitt s'appuie en partie sur l'idée que les locuteurs francophones natifs perçoivent une différence de sens entre les énoncés de type (K) et (L), un point concédé par Stanley²⁰¹. Personnellement, je perçois une certaine différence entre ces deux formes d'énoncés, mais je n'oserais pas me prononcer sur l'existence de deux sens différents, n'étant pas suffisamment sûr de la force et de la valeur de mes intuitions en la matière. Stanley prend l'objection de Rumfitt au sérieux et reconnaît que la structure des attributions de savoir-faire telle qu'on la retrouve en anglais n'est pas représentative de la majorité des langues, davantage similaires au cas francophone²⁰². Néanmoins, ces faits pris ensembles ne fournissent pas un argument convaincant du point de vue de Stanley parce que l'outil interrogatif « comment » n'est pas absolument nécessaire pour analyser les énoncés de type (K) comme étant des questions enchâssées :

The conclusion would only follow if, to give the embedded question semantics for a construction, one needed to appeal to a question word in the syntactic structure of the sentence under analysis. But on many accounts of embedded questions, one can obtain the embedded question semantics without a question word²⁰³.

On peut faire l'économie de l'outil interrogatif sans nuire à l'analyse d'énoncés comme « Ana sait nager » sous forme de question enchâssée. L'absence de l'outil interrogatif en langue française ne suffit donc pas pour réfuter l'analyse proposée par Stanley et Williamson. De plus, Stanley fera remarquer que la position de Rumfitt – qui postule un sens différent pour les énoncés de type (K) et ceux de type (L) – implique que le verbe anglais « to know » aurait deux sens différents dans les attributions de savoir-faire²⁰⁴. En effet, (K) et (L) sont normalement traduites par une seule expression anglaise : « Ana knows how to swim ». Pour que Rumfitt ait raison, il faudrait que cette dernière expression soit ambiguë, exprimant parfois un sens non-propositionnel, parfois un sens propositionnel.

201 Stanley, « Knowing (How) », p. 229.

202 Stanley, *Know How*, p. 138. Les langues romanes suivraient généralement le schéma français. Rumfitt souligne que le grec ancien et le latin fonctionnent comme le français en faisant l'économie de l'outil interrogatif. Voir Rumfitt, « Savoir Faire », p. 163.

203 Stanley, « Knowing (How) », p. 228. Voir les pages 228-230 du même article pour les détails d'une telle analyse.

204 Stanley, « Knowing (How) », pp. 232-3. Un certain nombre de philosophes ont soutenu la thèse de l'ambiguïté dans les attributions de savoir-faire. C'est notamment le cas de Kieran Setiya. Voir Kieran Setiya, « Knowing How », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 112, 2012. Pour un inventaire assez complet des auteurs ayant défendu une thèse similaire, voir Bengson et Moffett, « Two Conceptions of Mind and Action », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, p. 37, note 46.

En fait, John Bengson, Marc Moffett et Jennifer Wright, trois philosophes qu'il faut également ranger dans le camp intellectualiste mais qui proposent une analyse différente de celle avancée par Stanley et Williamson, discutent directement de la thèse de l'ambiguïté qu'endosse Rumfitt. En appliquant les tests usuels pour identifier les expressions ambiguës, il ne semble pas que les expressions ayant la forme « X knows how to Y » posséderaient plus d'un sens en anglais. Comparez :

- (N) Jane deposited her check in the bank, but she did not deposit her check in the bank.
(O) Jane knows how to do a quintuple Salchow, but she doesn't know how to do one.

L'énoncé (N) n'est pas nécessairement contradictoire parce que l'expression « bank » possède plusieurs sens en anglais (ex. institution financière, berges d'un cours d'eau). On peut affirmer que Jane a déposé son chèque dans une institution financière tout en niant qu'elle ait creusé un trou dans les berges d'un lac pour l'y enterrer. À l'opposé, l'énoncé (O) semble bel et bien contradictoire, ce qui indiquerait que le verbe « to know » n'aurait pas deux sens différents dans les attributions de savoir-faire en anglais²⁰⁵. Ces observations constituent une mauvaise nouvelle pour Rumfitt puisque les types d'énoncés (K) et (L) auxquels il attribue des sens différents en français sont tous deux traduits en anglais par « Ana knows how to swim ». Si l'on est incapable d'identifier deux sens distincts dans les énoncés en langue anglaise, ceci milite contre l'idée selon laquelle (K) et (L) auraient des sens distincts. Présumément, la distinction de sens hypothétiquement présente en français devrait également pouvoir être exprimée en anglais.

Stanley accorde à Rumfitt que les locuteurs francophones natifs perçoivent une différence entre les énoncés de type (K) et ceux de type (L), mais il tentera d'expliquer cette différence de façon pragmatique, et non sémantique²⁰⁶. Dire que (K) et (L) ont des sens différents, c'est dire que l'un pourrait être vrai tandis que l'autre pourrait être faux. Il s'agit de la voie privilégiée par Rumfitt, qui traite la différence entre ces deux types d'énoncés comme relevant de la sémantique. À l'inverse, la pragmatique ne concerne pas ce qu'impliquent les énoncés au niveau des conditions de vérité, mais davantage ce qu'ils suggèrent en fonction du contexte²⁰⁷. Par exemple, l'énoncé « Il a eu un enfant et s'est marié » suggère mais n'implique

205 John Bengson, Marc Moffett et Jennifer Wright, « The Folk on Knowing How », dans *Philosophical Studies*, Vol. 142, 2009, pp. 393-4. Voir aussi Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 437. Pour une relativisation de l'efficacité de ce genre de tests dans le contexte des débats sur le savoir-faire, voir Abbott, « Linguistic Solutions to Philosophical Problems », pp. 7-9.

206 Stanley, « Knowing (How) », pp. 229-30.

207 Voir Kepa Korta et John Perry, « Pragmatics », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015.

pas que le mariage a eu lieu après la conception de l'enfant. Si le mariage a eu lieu avant la conception, l'énoncé demeure vrai, bien qu'il puisse en tromper plusieurs²⁰⁸. Expliquer une différence perçue entre la signification de deux énoncés de façon pragmatique, c'est dire que cette différence ne tient pas à leurs conditions de vérité, mais plutôt à ce qu'ils suggèrent étant donné le contexte de communication. Plus particulièrement, dans son explication pragmatique des différences perçues entre (K) et (L), Stanley exploitera les différentes maximes formulées par Paul Grice dans son article célèbre *Logic and Conversation*²⁰⁹.

Pour Stanley, la différence perçue entre (K) et (L) peut être expliquée de façon pragmatique à l'aide de la « maxime de manière » formulée par Grice : « expect a partner to make it clear what contribution he is making and to execute his performance with reasonable dispatch ». En fonction de la « maxime de manière », on devrait alors s'attendre à ce que la forme (K), plus courte, soit utilisée par défaut. Préférer la forme (L) sans raison reviendrait à s'exprimer de manière non-économique, ce qui contrevient à la maxime de manière. Cependant, on peut préférer la forme (L) pour éviter une formulation vraie mais trompeuse, comme « Il a eu un enfant et s'est marié » dans le cas où le second événement a précédé le premier. Autrement dit, on peut contrevioler la maxime de manière pour éviter d'égarer les gens avec des propos qui sont vrais au sens strict, mais trompeurs en fonction du contexte. Selon Stanley, c'est ainsi que les énoncés de type (L) en seraient venus à exprimer une connaissance purement discursive, opposée au cas habituel, où l'individu possède à la fois la connaissance discursive et la capacité correspondante. En contrevenant à la « maxime de manière » présentée par Grice – à travers l'usage d'énoncés de forme (L) – on indiquerait ainsi la qualité purement intellectuelle de la connaissance possédée par un individu²¹⁰. On emploierait alors la formule longue « Ana sait comment nager » pour suggérer qu'Ana connaît la méthode, même si elle nage avec difficulté.

Pour Stanley, l'emploi par défaut de la forme (K) en français s'expliquerait à travers la « maxime de quantité » de Grice : « assert the stronger ». Or, entre les formes (K) et (L), c'est la forme (K) que Stanley considère la plus forte : elle suggère non seulement la possession d'une connaissance discursive d'une manière de faire, mais également la possession des capacités

208 Au niveau sémantique « et » implique toujours la conjonction de deux faits. Au niveau pragmatique, il suggère parfois la succession temporelle, mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, si je dis « Jean, Nadine et Sylvie sont venus à la fête », l'énoncé peut suggérer qu'ils sont venus dans cet ordre ou non, dépendamment du contexte.

209 Voir Paul Grice, « Logic and Conversation », dans Peter Cole et Jerry Morgan, *Syntax and Semantics Volume 3 : Speech Acts*, Academic Press, 1975.

210 Stanley, « Knowing (How) », pp. 229-230.

correspondantes²¹¹. En affirmant que ces différences sont de l'ordre de la pragmatique plutôt que de l'ordre de la sémantique, Stanley affirme que les énoncés (K) et (L) ont des conditions de vérité identiques. C'est-à-dire que ces énoncés auraient le même sens, quoiqu'ils ne suggèrent pas exactement les mêmes choses. Quand on combine l'explication pragmatique des différences entre (K) et (L), la possibilité de comprendre (K) comme une question enchâssée malgré l'absence de l'outil interrogatif et les résultats négatifs des tests d'ambiguïté proposés par Bengson, Moffett et Wright, la thèse de l'ambiguïté avancée par Rumfitt perd beaucoup de crédibilité. Cependant, le français n'est pas la seule langue qui pose problème pour les analyses linguistiques des intellectualistes.

L'omission de l'outil interrogatif n'est pas le seul trait des langues naturelles pouvant jouer contre l'analyse de Stanley et Williamson. Le russe présente un défi différent en utilisant un verbe distinct dans les attributions de savoir-faire. Tandis que le russe utilise le verbe « *znat'* » dans les attributions classiques de connaissance propositionnelle, c'est le verbe « *umet'* » qui figure dans les attributions de savoir-faire. Par exemple, « Ya znayu, cho ya dolzhen plavat' » signifie « Je sais que je dois nager », tandis que « Ya umeyu plavat' » signifie « Je sais nager »²¹². Il ne s'agit pas là d'un cas unique. Barbara Abbott cite le cas du salish du Montana, une langue autochtone, qui emploie le verbe « *yo'* » dans les attributions de savoir-faire et le verbe « *miy* » pour les attributions paradigmatiques de connaissance propositionnelle²¹³. L'existence de langues où l'on utilise des verbes différents pour exprimer le savoir-faire et la connaissance propositionnelle complique la tâche des intellectualistes parce qu'ici, le verbe anglais « *to know* » correspond à deux verbes différents dans les langues mentionnées.

Lors de l'écriture de leur article original, Stanley et Williamson ne semblaient pas avoir réfléchi à ces problèmes occasionnés par la diversité des langues. Or, comme le fait remarquer Barbara Abbott, même une fois mis au courant de la structure des attributions en russe, Stanley s'est concentré sur la tâche de démontrer que l'analyse présentée en 2001 pouvait s'appliquer au français – une tâche beaucoup plus simple²¹⁴. Face à la diversité linguistique, l'argument sémantique de Stanley et Williamson perd beaucoup de sa force parce que l'anglais n'est qu'une langue parmi d'autres et que, pour être pleinement convaincante, leur analyse devrait s'appliquer de façon universelle à toutes les langues naturelles. Or, toute sémantique qui

211 Stanley, « *Knowing (How)* », p. 230.

212 Rumfitt, « *Savoir Faire* », p. 164. Je souligne les verbes.

213 Abbott, « *Linguistic Solutions to Philosophical Problems* », p. 10.

214 Abbott, « *Linguistic Solutions to Philosophical Problems* », p. 10.

s'accorde de près avec l'anglais imposera des contorsions importantes aux langues comme le russe et vice-versa. De plus, il serait arbitraire de privilégier une langue particulière sous prétexte qu'elle dévoile plus fidèlement le fond des choses.

7. L'unité de la connaissance-Q et deux conceptions de l'intellectualisme

Tous les arguments intellectualistes ne dépendent pas de façon aussi directe de la sémantique des attributions. C'est le cas de l'argument basé sur l'unité de la connaissance-Q présenté par Stanley²¹⁵. Cet argument se base sur deux idées simples : (1) l'idée que le savoir-faire est une forme de connaissance-Q et (2) l'idée que toute forme de connaissance-Q est une forme de connaissance propositionnelle. Si l'on accepte (1) et (2), on doit conclure que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle. Nous avons vu, dans la section 2 de ce chapitre, pourquoi on peut considérer le savoir-faire comme une forme de connaissance-Q. On peut savoir où nager, savoir quand nager et savoir comment nager. Si l'on accepte une conception propositionnelle du savoir-où et du savoir-quand, tout traitement différent, réservé au savoir-comment risque de sembler arbitraire.

Il y a deux manières évidentes de s'attaquer à cet argument. Premièrement, on peut s'objecter à (1). L'appartenance du savoir-faire à la connaissance-Q semble relever de l'évidence en anglais parce que l'outil interrogatif « how » y intervient obligatoirement dans les attributions de savoir-faire, mais ce n'est pas le cas en français, où l'outil interrogatif est optionnel. C'est la voie qu'emprunterait Rumfitt. Pour lui, les véritables attributions de savoir-faire en français sont précisément celles qui font l'économie du « comment », qui n'interviendrait que dans l'attribution de connaissances discursives sur les manières de faire. Du point de vue de Rumfitt, les attributions de savoir-comment sont conformes à l'analyse fournie par Stanley et Williamson, mais elles ne sont pas des attributions de savoir-faire. Rumfitt pourrait ainsi concéder à Stanley et Williamson que toutes les formes de connaissance-Q sont des formes de connaissance propositionnelle tout en niant que le savoir-faire soit une forme de connaissance propositionnelle parce qu'il n'est pas une forme de connaissance-Q.

Deuxièmement, on peut aussi s'objecter à l'argument fondé sur l'unité de la connaissance-Q en niant (2). Pour Michael Devitt, par exemple, il n'est pas du tout évident que l'on doive classer l'ensemble de la connaissance-Q comme connaissance propositionnelle. Selon lui, parmi le savoir-quand, savoir-où, savoir-qui, savoir-comment et savoir-pourquoi, seul ce

215 Stanley, *Know How*, chapitre 2. Pour un résumé, voir Stanley, « Knowing (How) », pp. 209-12.

dernier constitue de façon claire une attribution de connaissance propositionnelle²¹⁶. Ici, le critère utilisé par Devitt pour qualifier de « propositionnelle » une connaissance n'est plus la sémantique, mais un certain nombre de propriétés cognitives ou psychologiques comme le caractère implicite d'une connaissance, l'incapacité de la verbaliser ou l'automatisme qui distingue son exercice.

Stanley écarte ce genre d'argument en soulignant que toutes les considérations de ce genre que l'on pourra soulever pour distinguer le savoir-faire de la connaissance propositionnelle s'appliqueront également à plusieurs types de connaissance-Q :

As far as considerations from animal cognition, or the automaticity of action go as arguments that knowing how to do something is not a species of propositional knowledge, they are equally arguments that knowing where, knowing when, and knowing what, and knowing whether are not species of propositional knowledge. Knowing-wh stands or falls together – either they are all species of propositional knowledge, or none of them are²¹⁷.

Si le fait que le savoir-faire soit souvent automatique, irréfléchi et difficilement verbalisable démontre qu'il ne s'agit pas d'une forme de connaissance propositionnelle, alors ce sera également le cas pour plusieurs autres formes de connaissance-Q qui possèdent également ces propriétés. Par exemple, un joueur de hockey peut savoir quand attaquer et se replier, savoir où se positionner et qui couvrir sans avoir à y penser, et peut avoir énormément de difficulté à verbaliser les détails de son expertise²¹⁸.

Cet argument s'avère gênant pour les anti-intellectualistes s'ils veulent assurer un statut particulier au savoir-faire comme connaissance non-propositionnelle, sans être prêts à défendre l'existence d'un statut similaire pour au moins certains autres types de connaissance-Q. Si d'autres formes de connaissance-Q possèdent les propriétés en vertu desquelles les anti-intellectualistes revendiquent une conception non-propositionnelle du savoir-faire, alors ces autres formes de connaissance-Q ont droit au même statut et le débat ne porte plus sur le savoir-faire en tant que tel. Toute l'argumentation aménagée par Rumfitt et les autres philosophes ayant attiré notre attention sur la structure particulière des attributions de savoir-faire à travers les langues devrait alors être reléguée aux oubliettes. Il faut choisir. Soit c'est la structure particulière des attributions de savoir-faire et leur variation à travers les langues qui démontre qu'il s'agit d'une forme de connaissance particulière, distincte des diverses formes de

216 Michael Devitt, « Methodology and the Nature of Knowing How », p. 207.

217 Stanley, *Know How*, pp. 133-4.

218 Le caractère implicite des connaissances de ce type sera discuté dans le chapitre 4.

connaissance-Q, soit c'est le caractère implicite, automatique et non-verbalisable d'une connaissance qui démontre qu'il s'agit d'une forme de connaissance non-propositionnelle. Ces deux types d'arguments nous tirent dans des directions différentes. Les arguments fondés sur le caractère distinctif des attributions de savoir-faire tendent à démontrer que le savoir-faire s'oppose aux diverses formes de connaissance-Q, qui elles, seraient propositionnelles. Au contraire, les arguments fondés sur le caractère implicite, automatique et non-verbalisable du savoir-faire tendent à le rapprocher de plusieurs autres formes de connaissance-Q. Il y a donc une tension entre ces deux types d'arguments. Pour Stanley, cette tension démontre que la position anti-intellectualiste est sans espoir, et qu'il faut adopter sa théorie²¹⁹.

Ceci nous amène à poser la question : « Quel devrait être notre critère pour déterminer si une connaissance est propositionnelle ou non-propositionnelle ? ». Tandis que Noë et Devitt évoquent le caractère implicite, automatique et non-verbalisable d'une connaissance pour déterminer si elle est propositionnelle ou non, Stanley et Rumfitt examinent la sémantique des attributions de connaissance pour répondre à cette question. On est alors face à deux critères très différents. Ephraïm Glick a démontré comment les intellectualistes et les anti-intellectualistes associent des traits très différents à la propositionnalité d'un savoir. Pour Glick, les différents standards employés par Stanley et Devitt démontrent qu'il y a une confusion sur la nature de l'intellectualisme et ses implications. Pour clarifier, Glick distingue entre deux thèses que l'on peut qualifier d'intellectualistes :

L'intellectualisme faible : Le savoir-faire est une relation entre une personne et une proposition, c'est-à-dire que, dans les attributions de savoir-faire, le verbe « savoir » prend pour sujet une personne et pour complément une proposition.

L'intellectualisme fort : Le savoir-faire partage les caractéristiques paradigmatiques des autres formes de connaissance propositionnelle, soit le fait de reposer sur la croyance, de nécessiter la justification, d'être soumis aux conditions de Gettier, d'être verbalisable, d'être disponible pour l'inférence et d'être souple dans son application²²⁰.

Comme le fait remarquer Glick, ces deux thèses sont indépendantes. La première pourrait être vraie et la seconde fausse, ou vice-versa. De son point de vue, la confusion entre ces deux thèses explique les conflits méthodologiques entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes. Tandis que les anti-intellectualistes comme Devitt, Noë ou Roth et Cummins attaquent la thèse

219 Stanley, *Know How*, pp. 134-5.

220 Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », pp. 411-412.

intellectualiste forte, les intellectualistes comme Stanley et Williamson défendent plutôt la thèse intellectualiste faible. Je crois que le diagnostic de Glick est assez juste. On peut le voir dans la déclaration de Devitt, lorsqu'il affirme que seul le « savoir-pourquoi » semble clairement propositionnel, sûrement parce qu'un individu sachant pourquoi un événement se produit devrait normalement être en mesure de l'expliquer. À l'inverse, on peut savoir faire du vélo sans pouvoir l'expliquer et savoir attacher ses chaussures sans pouvoir en donner une description détaillée. De ce point de vue, pour déterminer si oui ou non une connaissance est propositionnelle, il faut surtout examiner les capacités et les dispositions qui y sont associées : est-elle verbalisable, explicite, flexible et réfléchie ? Ces questions sont appropriées si l'on s'attaque à l'intellectualisme fort. À l'opposé, Stanley et Williamson proposent une méthode essentiellement linguistique pour appuyer leur intellectualisme, ce qui s'explique facilement s'ils défendent en réalité la thèse intellectualiste faible.

À quelle thèse les anti-intellectualistes devraient-ils réellement s'attaquer ? La réponse dépend des motivations centrales derrière l'anti-intellectualisme. Les anti-intellectualistes sont-ils animés par des intuitions fortes à propos du type d'objet que doit recevoir le verbe « savoir » dans les attributions de savoir-faire ? Ou sont-ils plutôt motivés par le profil cognitif et le rôle distinct que joue le savoir-faire dans l'économie du mental ? Il me semble que la seconde option est clairement la bonne. C'est également ce que pense Glick. Il croit même que l'on peut expliquer ainsi le conflit de méthode qui existe entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes, les premiers insistant sur l'analyse sémantique des attributions, et les deuxièmes, sur les sciences cognitives et la psychologie de l'expertise. Si tel est bien le cas, alors les anti-intellectualistes peuvent bien s'attaquer à l'intellectualisme fort, mais ils devraient peut-être abandonner l'idée que le débat porte sur la propositionnalité ou la non-propositionnalité du savoir-faire, puisque cette question peut facilement et légitimement être interprétée comme une remise en question de la thèse intellectualiste faible.

Si tel est bien le cas, les anti-intellectualistes devraient probablement recadrer le débat en s'éloignant de la propositionnalité ou la non-propositionnalité du savoir-faire. En effet, si l'on comprend la question de la propositionnalité simplement comme une question sur la sémantique des attributions, alors le savoir-faire pourrait être une forme de connaissance propositionnelle tout en divergeant des cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle en ne reposant ni sur la croyance ou la justification, en étant réfractaire à la verbalisation, implicite, irréfléchi et largement inflexible. On tiendrait alors un ensemble de propriétés qui distingue cette forme de

connaissance des types de connaissance normalement étudiés par les philosophes, mais ce caractère distinctif ne devrait pas être présenté comme étant la preuve de sa non-propositionnalité. Ce faisant, l'anti-intellectualisme ne devrait plus être conçu comme la négation pure et simple de l'intellectualisme de Stanley et Williamson, mais davantage comme une remise en question de la conception traditionnelle de la connaissance si elle ne parvient pas à accommoder les formes de connaissances plus automatiques et plus dissociées du langage.

Les intellectualistes pourraient répliquer à un tel changement de cap en indiquant que, si le débat sur le savoir-faire ne porte plus sur la propositionnalité ou la non-propositionnalité, mais davantage sur son caractère implicite, alors rien ne permet d'isoler le savoir-faire des autres formes implicites de connaissance-Q. C'est justement la réponse de Stanley aux considérations avancées par Devitt, centrées sur l'aspect automatique et implicite du savoir-faire. Si le caractère implicite et automatique du savoir-faire suffit pour en faire une connaissance d'un type spécial, il n'occupera pas cette catégorie seul. Les autres formes de connaissance affichant des propriétés similaires se qualifieront également. Si savoir nager est une forme de connaissance implicite, automatique et difficilement verbalisable, c'est également le cas pour savoir quand respirer et quand retenir son souffle en nageant. Autrement dit, si l'objet du débat n'est plus la connaissance attribuée par les énoncés ayant la forme « X sait faire Y » mais le caractère implicite de certaines formes de connaissance, alors le débat ne porte plus sur le savoir-faire en bonne et due forme.

Glick, quant à lui, accepte de recadrer le débat en le dissociant des attributions de connaissance ayant la forme « X sait faire Y » pour se concentrer sur l'ensemble des connaissances implicites qui sont difficiles à intégrer dans la conception traditionnelle de la connaissance. C'est ce qu'il appellera la « connaissance pratique » (*practical knowledge*). Pour Glick, il faut se libérer du carcan des attributions pour s'opposer à l'intellectualisme fort parce qu'on ne peut pas supposer l'existence d'une correspondance parfaite entre les types de connaissance et les types d'énoncés utilisés pour attribuer la connaissance :

While ordinary-language locutions certainly can point the way to interesting distinctions in nature, there is no reason to expect that all the interesting distinctions will be reflected by distinctions in ordinary language or even to expect that the most interesting distinctions will be reflected. It would be a mistake to assume that if there is an interesting psychological distinction in the vicinity Ryle pointed to, it lines up perfectly with the extensions of the two ordinary locutions traditionally used to point to the distinction²²¹.

221 Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », p. 430.

On peut penser comme Glick, qu'il faut recadrer le débat en le dissociant des attributions de savoir-faire pour deux raisons. Premièrement, comme nous l'avons vu, certains cas de connaissance-Q sont également implicites, automatiques et difficiles à verbaliser. Deuxièmement, toutes les attributions de savoir-faire ne réfèrent pas nécessairement à une connaissance implicite. Si l'on m'apprend comment jouer aux échecs en m'expliquant consciencieusement les règles, on peut croire qu'il y a un sens minimal selon lequel je sais jouer aux échecs après la démonstration, même si je n'ai encore jamais joué une seule partie de ma vie²²². Similairement, si l'on me décrit de façon extensive la manière de faire un salchow en patin artistique, on peut croire qu'il y a un sens minimal selon lequel je sais (comment) faire un salchow, même si je n'ai jamais chaussé une paire de patins de ma vie. Pourtant, de telles attributions de savoir-faire ne sont pas représentatives du genre de connaissance auquel pensent les anti-intellectualistes quand ils défendent un statut spécial pour le savoir-faire. C'est ce que pense Glick :

Take cases of a self-taught skier who is unable to provide a word of helpful instruction, a skillful bicyclist whose sincere claims about how to balance and turn are all false, and a severe amnesiac who has learned to knit quite well but cannot recall having ever knitted before, nor could cite any facts about proper knitting procedure without inferring them from her own practice. There seems to be a sort of know-how that they share and that is related to performance in some important way. Contrast these cases with the aspiring golfer who has absorbed instructional videos and books about golfing but has never held a club, or the clumsy pianist who can describe the pattern of finger movements necessary for playing complex pieces of music but who lacks the coordination to play anything. [...] Now, one thing the anti-intellectualist wants to claim is that cases of the first sort are exemplars of a unified and theoretically significant kind of knowledge²²³.

De ce point de vue, les énoncés de type « X sait faire Y » ne réfèrent pas à un genre de connaissance unifié et distinct. En se concentrant sur les attributions qui ont la forme « X sait faire Y », les anti-intellectualistes font erreur en se limitant à un ensemble de connaissances qui n'englobe pas toutes les formes de connaissance implicite et ne contient pas seulement des formes de connaissance implicite. Cette erreur signifie-t-elle la défaite finale de l'anti-intellectualisme ? Ce n'est pas le cas pour Glick, qui croit en l'existence d'un genre de

222 Pour certains lecteurs, apprendre à jouer aux échecs semblera être une tâche trop complexe. Considérez un exemple plus simple. Si je montre à quelqu'un qui l'ignore comment tirer à pile ou face, je peux ensuite affirmer qu'il sait tirer à pile ou face, même avant qu'il ne s'exécute pour la première fois. Il connaît la méthode. En ce sens, il sait comment faire. Une telle affirmation ne serait pas infaillible, mais on croit rarement que l'infaillibilité soit une condition nécessaire pour la connaissance. Au sujet de la connaissance minimale, voir chapitre 5, section 4.

223 Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », p. 428.

connaissance distinct, impossible à intégrer dans la conception traditionnelle de la connaissance. Selon lui, certaines connaissances, dont beaucoup sont habituellement décrites par le terme « savoir-faire », seraient tout simplement des capacités²²⁴. On assiste ainsi à un recadrage du débat qui abandonne la propositionnalité du savoir-faire comme point focal et se concentre plutôt sur une conception de la connaissance comme capacité qui n'est pas sans rappeler la position de Ryle²²⁵. Nous y consacrerons notre troisième chapitre.

8. L'intellectualisme non-propositionnel de Bengson et Moffett

John Bengson et Marc Moffett proposent une distinction qui rappelle celle faite par Glick entre les thèses intellectualistes faibles et fortes quand ils distinguent la « question des fondements » (*grounds question*) de la « question de nature » (*nature question*) dans le débat sur le savoir-faire. En gros, la question des fondements concerne les conditions qui doivent être satisfaites pour qu'un individu possède un savoir-faire. La question de nature concerne, quant à elle, le type de relation que constitue le savoir dans le savoir-faire. Pour Bengson et Moffett, le débat entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes concerne essentiellement la question des fondements plutôt que la question de nature. Tandis que les anti-intellectualistes pensent typiquement que Nancy sait nager parce qu'elle possède un ensemble de capacités ou de dispositions, les intellectualistes pensent que Nancy sait nager parce qu'elle possède une attitude propositionnelle appropriée – par exemple, une croyance vraie et justifiée à propos d'une manière de faire. À l'opposé, le débat sur la question de nature oppose les propositionnalistes et les non-propositionnalistes, et porte plutôt sur la question à savoir si le savoir-faire est une relation entre un individu et une proposition²²⁶.

Bengson et Moffett défendent un intellectualisme non-propositionnel, c'est-à-dire qu'ils s'opposent à la conception du savoir-faire comme capacité ou disposition et pensent qu'on possède un savoir-faire en fonction des attitudes propositionnelles que l'on a, mais ils ne croient pas que le savoir-faire soit une relation entre un individu et une proposition. Selon eux, il faut

224 Voir Ephraïm Glick, « Abilities and Know-How Attributions », dans Jessica Brown, Mikkel Gerken (éds.), *Knowledge Ascriptions*, Oxford University Press, 2012, p. 126. Selon lui, on peut conclure à partir de « X has learned to Φ » que « X knows how to Φ ». Je ne suis pas convaincu par ce genre d'argument parce qu'il n'est pas évident pour moi qu'à toute forme d'apprentissage correspond une forme de connaissance. La compréhension et l'habileté sont des résultats de l'apprentissage qu'il est problématique d'identifier avec des formes de connaissance.

225 « With qualifications, I hold the traditional view that know-how is ability. Most of my positive efforts will be devoted to establishing the more modest (but still controversial) claim that know-how entails ability ». Glick, « Abilities and Know-How Attributions », p. 120.

226 John Bengson et Marc Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011, pp. 162-6.

comprendre le savoir-faire comme une relation objectuelle entre un individu et une manière de faire plutôt qu'entre un individu et une proposition, une analyse qui pourrait selon eux s'étendre aux autres formes de connaissance-Q²²⁷. En français, le verbe « connaître » exprime habituellement la connaissance objectuelle, c'est-à-dire la connaissance d'une chose (ex. Jean connaît la France), et le verbe « savoir » exprime habituellement la connaissance propositionnelle, c'est-à-dire la connaissance d'un fait (ex. Jean sait que Paris est la capitale de la France). Selon la conception de Bengson et Moffett, « Jean sait trouver du café à New York » pourrait être paraphrasé comme « Jean connaît une manière de trouver du café à New York » plutôt que « Jean sait que la manière M est une manière pour lui de trouver du café à New York », comme le préconisent Stanley et Williamson. Cependant, Bengson et Moffett ajoutent que la connaissance objectuelle à laquelle ils identifient le savoir-faire implique nécessairement une forme de compréhension, ce qui ne serait pas vrai pour tous les cas de connaissance objectuelle²²⁸. En bref, pour Bengson et Moffett, avoir une connaissance objectuelle d'une manière M de faire X, informée par la compréhension d'une conception correcte et complète de M est une condition nécessaire et suffisante pour savoir faire X²²⁹.

Selon eux, leur théorie a l'avantage d'accommoder un certain nombre de jugements de grammaticalité qui vont à l'encontre de la conception propositionnaliste de Stanley et Williamson. Premièrement, l'expression « comment faire X » dans les attributions de savoir-faire ne se comporte pas toujours comme une proposition. Par exemple, on ne peut dire ni « Jacques sait nager, donc ça doit être vrai », ni « Jacques connaît une manière de nager, donc ça doit être vrai », alors qu'on peut dire « Jacques sait que le crawl est une manière de nager, donc ça doit être vrai ». Dans ce cas, les attributions de connaissance objectuelle et de savoir-faire se comportent de façon similaire, opposée aux attributions paradigmatiques de connaissance propositionnelle. Deuxièmement, les attributions de savoir-faire admettent de degrés, comme les attributions de connaissance objectuelle, contrairement aux attributions paradigmatiques de connaissance propositionnelle. Par exemple, on ne peut pas dire « Rebecca sait que la natation est un sport mieux que Jacques » mais on peut dire « Rebecca sait mieux nager que Jacques », tout comme on peut dire « Rebecca connaît mieux le crawl que Jacques ». Troisièmement, les cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle croissent en certitude, tandis que le savoir-faire comme certains cas de connaissance objectuelle croissent en maîtrise. Par exemple,

227 Bengson et Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », p. 166.

228 Bengson et Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », p. 180.

229 Bengson et Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », p. 187.

on peut dire « Rebecca sait que Paris est la capitale de la France, en fait, elle en est certaine » mais les énoncés « Rebecca sait nager, en fait, elle en est certaine », et « Rebecca connaît Paris, en fait, elle en est certaine » sont d'une grammaticalité douteuse²³⁰. Bengson et Moffett sont d'avis que ces jugements de grammaticalité militent en faveur d'un intellectualisme objectif plutôt que propositionnel. Même si leur conception du savoir-faire comme connaissance objective s'oppose aux théories les plus reconnues sur la sémantique des questions enchâssées, on peut citer certains avantages en sa faveur.

Néanmoins, la théorie de Bengson et Moffett demeure intellectualiste dans la mesure où l'on y possède un savoir-faire en fonction de nos attitudes propositionnelles, et non en fonction de nos capacités ou de nos dispositions²³¹. Je crois que Glick, Bengson et Moffett ont raison de présenter la question de la propositionnalité du savoir-faire comme accessoire au débat de fond entre les intellectualistes et les anti-intellectualistes. Il suffit, pour s'en rendre compte, de songer au fait que « Paul connaît la logique » et « Annie connaît l'espagnol » sont des attributions de connaissance objective plutôt que propositionnelle. Néanmoins, il est évident qu'il s'agit de connaissances nécessitant un haut degré d'abstraction, des capacités linguistiques avancées et basées sur la connaissance de nombreux faits. Dans le même ordre d'idées, on peut posséder une connaissance objective en vertu de notre connaissance des faits. « Marie connaît Paris » peut être vrai en fonction d'un ensemble de connaissances propositionnelles comme « Marie sait que Paris est la capitale de la France, Marie sait que Paris est traversée par la Seine », etc. En se posant comme des intellectualistes malgré leur rejet du propositionnalisme, Bengson et Moffett semblent faire une distinction nécessaire et clarificatrice. On peut souligner encore davantage l'aspect intellectualiste de leur théorie en indiquant ses implications possibles : comment peut-on connaître une manière M de faire X sans savoir que M est une manière de faire X ? De ce point de vue, la distinction entre connaissance objective et connaissance propositionnelle semble davantage être une question de sémantique plutôt qu'un enjeu d'épistémologie fondamentale²³².

230 Bengson et Moffett, « Nonpropositional intellectualism », pp. 182-4. Cet exemple paraît plus convaincant en anglais.

231 « This line of reasoning is a version of intellectualism because an understanding of a way, while not reducible to or a species of propositional attitude, is partially grounded in propositional attitudes ». Bengson et Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », p. 188.

232 Les similarités entre la conception de Bengson et Moffett et celle avancée par Stanley et Williamson transparaissent plus facilement dans leurs articles antérieurs : « X knows how to ψ if and only if for some way W of ψ -ing 1) X knows W, 2) X knows that W is a way of ψ -ing, and 3) X minimally understands W ». John Bengson et Marc Moffett, « Know-how and Concept Possession », dans *Philosophical Studies*, Vol. 136, 2007, p. 51.

9. Le problème de la « connaissance spectatorielle » et le mode de présentation pratique

Malgré leurs différences, les versions propositionnalistes et objectualistes de l'intellectualisme font face à des problèmes similaires. On peut facilement imaginer des cas où elles s'opposent à notre usage ordinaire du concept de savoir-faire. Par exemple, Bengson et Moffett nous disent qu'il suffit d'avoir une connaissance objectuelle d'une manière M de faire X, informée par la compréhension d'une conception correcte et complète de M pour savoir faire X. Voici deux contre-exemples. Un entomologue peut connaître la manière de voler des papillons, et sa connaissance peut être informée par la compréhension d'une conception correcte et complète de cette manière de faire, et pourtant, il semblerait très étrange de prétendre qu'il sait voler comme un papillon. Savoir voler comme un papillon, ce n'est pas une distinction qu'on se procure avec la réception d'un doctorat en entomologie. Pourtant, c'est ce que semble prédire la théorie de Bengson et Moffett. Similairement, un expert en histoire de l'art peut connaître la manière de peindre employée par Matisse, et sa connaissance peut être informée par la compréhension d'une conception correcte et complète de cette manière de faire, par exemple, dans le cadre de recherches incluant des entrevues détaillées où un faussaire expert dans l'imitation de Matisse lui a livré tous ses secrets. Et pourtant, il semblerait étrange de prétendre que l'historien sait peindre comme Matisse. À partir de ces difficultés, il nous faut conclure que la théorie de Bengson et Moffett peine à distinguer entre la connaissance théorique d'une manière de faire et une version proprement pratique de la même connaissance.

On peut facilement formuler des contre-exemples similaires pour l'intellectualisme propositionnaliste de Stanley et Williamson. Je n'ai jamais joué dans une pièce de théâtre de ma vie. Imaginons que je suis au théâtre et que j'assiste à une représentation de Macbeth, où Macbeth est joué par l'acteur Ian McKellen. Totalement emporté par le jeu de l'acteur principal, je formule la croyance « Ian McKellen a vraiment trouvé la meilleure manière de jouer le personnage de Macbeth ». Je connais désormais une manière de jouer Macbeth. Mais est-ce que je sais jouer le rôle principal dans Macbeth ? Intuitivement, la réponse à cette question est non. Cependant, on peut dire que je sais que la manière de jouer Macbeth à laquelle j'assiste serait une manière pour moi de jouer Macbeth. Pourtant, la connaissance que je possède dans cette situation ne semble pas être en mesure de guider mon action de façon appropriée. La connaissance que j'acquiers est purement « spectatorielle ». Autrement dit, elle ressemble à la connaissance du hockey que possède le sportif de salon qui n'a jamais chaussé ses patins depuis le primaire. Le problème, c'est que le savoir-faire devrait être précisément l'opposé d'une

connaissance théorique ou oisive d'un pur spectateur. Même si je connais perceptivement ou spectatoriellement la manière de jouer Macbeth employée par l'acteur, je ne la connais pas de manière pratique, mais plutôt de manière théorique – c'est-à-dire qu'elle n'est pas en mesure de guider mon action de façon appropriée. Il me manque l'habileté, l'expérience et l'expertise de l'acteur se trouvant sur scène pour pouvoir affirmer savoir jouer Macbeth comme lui. On pourrait dire tout simplement : il me manque son savoir-faire. C'est ce que j'appellerai le « problème de la connaissance spectatorielle ».

Contrairement à Bengson et Moffett, Stanley et Williamson peuvent répondre à ce problème en invoquant l'idée d'un « mode pratique de présentation », une solution que refusent d'accepter Bengson et Moffett parce qu'ils estiment ce concept trop obscur. Manifestement, ils ne sont pas les seuls – Rosefeldt, Schiffer, Noë et Glick ont tous souligné la nature énigmatique d'un tel concept²³³. C'est en analogie avec le mode de présentation à la première personne, proposé à l'origine par John Perry, que Stanley et Williamson ont introduit le concept de mode de présentation pratique²³⁴. Dans *The Problem of the Essential Indexical*, Perry postule un mode de présentation spécial, propre à l'expression « je ». Il explique qu'un jour, alors qu'il faisait son épicerie, il aperçut une trace de sucre le long d'une allée. Il s'est mis à la suivre pour avertir son auteur qu'il perdait du sucre. En la suivant, il découvrit toujours suivre le même chemin. Il réalisa alors être lui-même l'homme qui laisse derrière lui une traînée de sucre²³⁵. Perry fait ainsi valoir qu'il existe une manière de penser à soi-même spécialement associée au pronom « je », impossible à réduire à aucune autre manière de penser à soi-même. Selon Perry, toute autre description de la personne laissant une traînée de sucre laisse ouverte la possibilité de ne pas réaliser que l'on parle de soi-même. Même la description « John Perry est l'auteur de la traînée de sucre » ne suffirait pas si je ne sais pas que je suis John Perry. Perry introduit alors un mode de présentation à la première personne, qui est une manière spéciale de penser à soi-même. Ce mode de présentation possède selon Perry un rôle fonctionnel distinct c'est-à-dire qu'il est

233 Voir Tobias Rosefeldt, « Is Knowing-how Simply a Case of Knowing-that ? » dans *Philosophical Investigations*, Vol. 27, 2004, p. 374. Bengson et Moffett, « Know-how and Concept Possession », p. 49, note 32. Stephen Schiffer, « Comments and Criticism : Amazing Knowledge », dans *The Journal of Philosophy*, Vol. 99, 2002, p. 201. Alva Noë, « Against Intellectualism », dans *Analysis*, Vol. 65, 2005, pp. 287-8. Ephraïm Glick, « Practical Modes of Presentation », dans *Noûs*, Vol. 49, 2015. Les modes de présentation sont des entités initialement postulées par Gottlob Frege pour dénoter les manières différentes de penser à un objet. Par exemple, on peut penser au livre *Être et Temps* comme à l'ensemble abstrait des énoncés qui le composent ou comme à l'objet concret qui se trouve rangé dans notre bibliothèque. Les modes de présentation constituent diverses manières de penser à une même chose. Voir Gottlob Frege, « Sens et dénotation », dans *Écrits logiques et philosophiques*, Éditions Points, 1994.

234 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 429.

235 John Perry, « The Problem of the Essential Indexical », dans *Noûs*, Vol. 13, 1979, p. 3.

associé à un ensemble distinct de dispositions permettant d'expliquer le comportement d'un individu. Autrement dit, même si les pensées « Je laisse une traînée de sucre » et « John Perry laisse une traînée de sucre » ont des conditions de vérité identiques quand elles sont pensées par John Perry, elles sont néanmoins associées à des ensembles différents de dispositions mentales et comportementales. Voici comment David Braun résume la position de Perry :

Perry (1979) elaborates on this view by distinguishing between (i) the proposition that an agent believes and (ii) the belief state in virtue of which the agent believes that proposition. For any one proposition, there are many belief states that would enable an agent to believe that proposition. An agent can be in one of these belief states, while failing to be in another²³⁶.

Perry distingue entre le contenu de la croyance d'une personne et l'état de croyance propre à cette personne. Tandis que le contenu d'une croyance est entièrement défini par ses conditions de vérité, l'état de croyance inclut également le mode de présentation de la pensée. Lorsque je pense « John Perry laisse une traînée de sucre » et que Perry pense « Je laisse une traînée de sucre », notre contenu de pensée est identique puisqu'il réfère à la même réalité, mais nous le pensons de manière différente. C'est d'ailleurs ce qui explique nos réactions différentes : il vérifiera le contenu de son panier tandis que je le chercherai pour l'avertir. À l'opposé, lorsque je pense « Je laisse une traînée de sucre » et que Perry pense « Je laisse une traînée de sucre », nous avons des contenus de pensée différents puisqu'ils réfèrent à des réalités différentes, mais nous considérons ces pensées de la même manière et nous réagirons de la même manière en vérifiant le contenu de nos paniers respectifs. Pour Perry, nos pensées ont en commun le fait d'être considérées sous le mode de présentation à la première personne, lié au pronom « je ». De ce point de vue, les dispositions propres à une pensée sont liées non seulement au contenu de cette pensée, mais aussi à la manière de penser ce contenu – son mode de présentation.

C'est en analogie avec ce mode de présentation à la première personne que Stanley et Williamson essaieront de défendre l'existence d'un mode de présentation pratique qui serait une manière pratique de connaître une manière de faire²³⁷. Le concept de mode de présentation pratique intervient dans la position de Stanley et Williamson pour pallier au problème de la

236 David Braun, « Indexicals », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Perry fait une distinction entre la proposition et l'état mental parce qu'il défend une conception russellienne des propositions dans laquelle les modes de présentation ne font pas partie des éléments constitutifs d'une proposition. L'article initial de Stanley et Williamson prend également pour cadre une conception russellienne des propositions, mais Stanley développe dans *Know How* une conception frégéenne des manières de penser. Voir Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 427. Voir aussi Stanley, *Know How*, chapitres 3 et 4. Pour une présentation frégéenne du concept de mode de présentation pratique, voir Carlotta Pavese « Practical Senses », dans *Philosopher's Imprint*, Vol. 15, 2015.

connaissance spectatorielle. On ne dit pas, du moins pas habituellement, « Elle sait jouer aux échecs » en parlant d'une personne qui aurait simplement lu l'ensemble des règles propres à ce jeu. Pourtant, il me suffit d'avoir quelques connaissances théoriques à propos d'une activité pour savoir que la manière M est une manière pour moi de faire A. Le rôle principal du mode de présentation pratique est d'expliquer la différence entre les dispositions mentales et comportementales propres à deux individus qui savent que M est une manière de faire A, l'un étant un expert et l'autre un novice. Tout comme la pensée « John Perry laisse une traînée de sucre » donne lieu à des dispositions différentes en fonction de la présence ou de l'absence d'un mode de présentation à la première personne, la pensée « Jouer Macbeth à la manière de Ian McKellen est une manière de jouer Macbeth » devrait donner lieu à des dispositions différentes en fonction de la présence ou de l'absence d'un mode de présentation pratique. Bien que les intellectualistes ne fournissent pas de description détaillée de ce qu'apporte l'addition d'un mode de présentation pratique, on peut supposer qu'il serait associé aux dispositions qui distinguent habituellement les experts des novices, par exemple la capacité d'appliquer leurs connaissances de façon polyvalente et automatique²³⁸.

Dans son article *Practical Modes of Presentation*, Ephraïm Glick a évalué en détail la qualité de l'analogie entre le mode de présentation à la première personne et le mode de présentation pratique postulé par les intellectualistes. Pour que l'analogie tienne, le mode de présentation pratique devrait partager, selon Glick, trois propriétés essentielles avec le mode de présentation à la première personne : (1) l'association du mode de présentation avec une locution conventionnelle, (2) la correspondance du mode de présentation avec une manière de penser distincte et (3) l'association du mode de présentation avec un ensemble propre de dispositions²³⁹. Selon lui, la condition (1) ne pose aucun problème. Dans le cas du mode de présentation à la première personne, c'est l'expression « je » qui remplit ce rôle, tandis que pour le mode de présentation pratique, ce sont les expressions ayant la forme « X sait faire Y ». Mais les choses se corsent avec les conditions (2) et (3). Pour Glick, alors que l'on peut plausiblement

237 Le développement le plus complet fourni par Stanley de l'idée d'un mode de présentation pratique se trouve dans Stanley, *Know How*, chapitre 4. Carlotta Pavese a argumenté que les valeurs sémantiques des règles d'inférence propres à la sémantique opérationnelle utilisée par les programmeurs informatiques seraient des sens pratiques selon l'acception frégéenne. Son but est de fournir un exemple de mode de présentation pratique indépendant du débat sur le savoir-faire dans l'espoir que leur introduction ne semble pas purement reposer sur un désir de sauver l'intellectualisme, mais soit indépendamment motivée par d'autres considérations en philosophie du langage et de l'esprit. Voir Carlotta Pavese « Practical Senses », dans *Philosopher's Imprint*, Vol. 15, 2015.

238 Ce sujet sera abondamment discuté dans le chapitre 4.

239 Ephraïm Glick, « Practical Modes of Presentation », dans *Noûs*, Vol. 49, 2015.

croire que John Perry ne pense pas à l'homme qui laisse une traînée de sucre de la bonne manière aussi longtemps qu'il le poursuit, la suggestion analogue concernant le mode de présentation pratique semble beaucoup plus problématique pour distinguer la connaissance purement spectatorielle de la véritable expertise :

Suppose Hannah and Alice each know that that is a way for them to ride a bicycle (perhaps they are physically fit and are watching a skilled cycling instructor), but only Alice knows how to ride a bicycle herself. Ask yourself what the difference might be between Alice and Hannah, where Hannah doesn't know how to ride a bicycle. What would it take for Hannah to gain the know-how Alice possesses ? There is no intuitive appeal to the thought that Hannah simply isn't thinking in the right way about the instructor's way of cycling²⁴⁰.

Selon Glick, les problèmes liés à la condition (2) nous montrent que le mode de présentation pratique n'est pas une solution viable au problème de la connaissance spectatorielle. Il ne suffit pas de penser à la manière de jouer Macbeth différemment pour acquérir le savoir-faire de l'acteur. Il faut des années de pratique. La condition (3), quant à elle, semble impossible à préciser pour les intellectualistes puisqu'ils insistent habituellement sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une capacité donnée pour posséder le savoir-faire correspondant²⁴¹. On se trouve alors dans l'embarras quand vient le temps de spécifier quelles sont les capacités et dispositions associées au mode de présentation pratique – la capacité à exécuter l'action concernée étant une candidate évidente mais éliminée à l'avance.

L'importance du mode de présentation pratique dans l'intellectualisme de Stanley et Williamson est difficile à établir. Aussi bien dans l'article original de 2001 que dans les travaux subséquents de Stanley, on affirme l'existence d'un mode de présentation pratique tout en restant neutre sur sa contribution aux conditions de vérité des attributions²⁴². Autrement dit, Stanley et Williamson ne se prononcent pas sur la question à savoir si le contenu de pensée d'Ana doit être accompagné d'un mode de présentation pratique pour que l'énoncé « Ana sait nager » soit vrai. C'est une position que Stanley traduira en 2011 dans les termes de l'opposition entre pragmatique et sémantique. Si la présence ou l'absence d'un mode de présentation pratique n'a qu'une importance pragmatique, alors elle aurait une influence sur nos intuitions concernant la vérité des attributions de savoir-faire sans avoir une influence sur les conditions de vérité réelle des énoncés :

240 Glick, « Practical Modes of Presentation », p. 11.

241 Il s'agira d'un thème important que nous explorerons en détail dans le prochain chapitre.

242 Stanley et Williamson, « Knowing How », pp. 427-8.

If modes of presentation are part of the semantics (rather than just part of the pragmatics), X knows how to F if and only if for some way w, X knows that X can F in way w, and X entertains w under a practical mode of presentation. If modes of presentation are just part of the pragmatics, then our intuitions about the truth and falsity of ascriptions of knowing-how are sensitive to practical modes of presentation, but the actual truth and falsity of the propositions expressed by such ascriptions is not. Stanley and Williamson show that modes of presentation are relevant to the intuitive truth and falsity of ascriptions of knowing-how, but remain neutral on thorny issue of whether modes of presentation should be part of the semantic analysis of propositional attitude constructions generally. I shall maintain the same neutrality on this issue²⁴³.

Cette neutralité rend la position finale de Stanley plutôt imprécise parce qu'elle nous empêche de savoir si, selon lui, il faut réellement penser à une manière de faire sous un mode de présentation pratique pour avoir le savoir-faire correspondant. Or, comme nous l'avons vu, le concept de mode de présentation pratique est introduit pour répondre à un problème réel. Il y a d'une part les dispositions associées aux connaissances théoriques des manières de faire. Il s'agit des dispositions propres à l'entomologiste qui connaît le vol des papillons, à l'historien de l'art spécialiste de l'oeuvre de Matisse, au sportif de salon qui connaît les rouages de l'avantage numérique et au spectateur frappé par l'interprétation de Macbeth au théâtre. D'autre part, il y a les dispositions associées aux connaissances pratiques des manières de faire. Il s'agit des dispositions propres au peintre, au joueur de hockey, à l'acteur et peut-être même au papillon lui-même. Ces ensembles de dispositions sont différents et, habituellement, quand on affirme qu'une personne sait faire quelque chose, c'est le deuxième ensemble de dispositions qu'on lui attribue, et non le premier. Le rôle joué par l'introduction d'un mode de présentation pratique consiste à présenter ces deux ensembles de dispositions comme relevant d'une même connaissance, envisagée de manières différentes.

De mon point de vue, le problème de la connaissance spectatorielle est un des problèmes les plus évidents et les plus gênants auquel fait face la théorie de Stanley et Williamson. Ces derniers nous proposent un embryon de solution avec l'idée d'un mode de présentation pratique, mais cette solution implique de postuler une entité plutôt étrange, aussi bien au point de vue de la philosophie du langage qu'au point de vue de la métaphysique. Nous ne savons pas grand chose à propos de ce mode de présentation pratique, si ce n'est qu'il devrait expliquer la différence entre les dispositions d'un novice connaissant la théorie et d'un expert qui se fie à son expérience. D'ailleurs, on peut douter que la notion soit apte à jouer le rôle que désirent lui faire

243 Stanley, « Knowing (How) », p. 212.

jouer les intellectualistes comme l'a démontré Glick. Pire, nous ne savons même pas si cette entité, spécialement postulée pour résoudre le problème de la connaissance spectatorielle, joue vraiment un rôle quand vient le temps de savoir si, oui ou non, Ana sait nager. Face à une telle situation, pour savoir si l'on doit accepter ou non l'idée d'un mode de présentation pratique, il faut surtout se faire une idée de la valeur des alternatives. A-t-on le choix ? C'est ce que nous verrons au prochain chapitre, en se penchant sur les théories dispositionnelles du savoir-faire.

Chapitre 3. Les théories anti-intellectualistes : Savoir-faire, dispositions et capacités

La grammaire du mot « savoir » est à l'évidence étroitement apparentée à la grammaire du mot « pouvoir », « être capable de », mais aussi à celle du mot « comprendre ». (« Maîtriser » une technique).

Ludwig Wittgenstein

1. La thèse de la capacité

L'anti-intellectualisme est ordinairement associé à « la thèse de la capacité » (*ability thesis*), c'est-à-dire l'idée selon laquelle savoir faire quelque chose, c'est posséder une capacité²⁴⁴. Par exemple, savoir nager, c'est être capable de nager. Il s'agit d'une thèse qu'endossent à divers degrés, Nemirow, Lewis, Noë, Hetherington et Glick²⁴⁵. Plusieurs philosophes ont également compris la position de Ryle comme une version de la thèse de la capacité. C'est le cas de Stanley et Williamson, qui affirment : « According to Ryle, an ascription of the form “X knows how to F” merely ascribes to X the ability to F »²⁴⁶. Rien de plus simple : savoir jouer au hockey, c'est être capable de patiner, d'attaquer le but adverse et de défendre le sien. Savoir jouer aux échecs, c'est être capable de déplacer des pièces sur l'échiquier en accord avec les règles et mettre l'adversaire échec et mat. Savoir jouer au hockey comme savoir jouer aux échecs, ce n'est pas connaître un certain nombre de faits mais posséder une certaine capacité. Dans ce chapitre, il sera question des conceptions du savoir-faire comme capacité ou disposition dans la mesure où elles ont en commun leur opposition à l'idée d'un savoir-faire comme connaissance propositionnelle.

Si la thèse de la capacité est intuitive à bien des égards, elle fait face à plusieurs problèmes. Trois grands types d'arguments seront mobilisés dans ce chapitre. Premièrement, la possession de la capacité correspondante ne semble pas nécessaire pour posséder le savoir-faire en question. Par exemple, il n'est pas nécessaire d'être capable de nager pour savoir nager. Deuxièmement, la possession de la capacité correspondante n'est pas suffisante pour posséder le savoir-faire en question. Par exemple, il ne suffit pas d'être capable de digérer pour savoir

244 Je traduirai « ability » par « capacité » pour réserver le terme « habileté » pour la traduction de « skill ».

245 Pour la position de Lewis et Nemirow, voir l'introduction, section 9.

246 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 416.

digérer. Troisièmement, la thèse de la capacité sert bien mal l'anti-intellectualisme si elle conçoit le savoir-faire comme une capacité sans également reconceptualiser l'ensemble de la connaissance sous le signe de la capacité. On s'expose alors à un argument très simple : si le savoir-faire est une capacité impossible à assimiler dans notre théorie de la connaissance, on pourrait conclure que le savoir-faire n'est pas une véritable connaissance, contrairement aux apparences. Nous verrons également plusieurs stratégies que peuvent employer les anti-intellectualistes pour répondre à ces objections.

Bien que certains auteurs fassent des distinctions substantielles entre les concepts de disposition et de capacité, je suivrai la position par défaut dans la littérature sur la métaphysique des dispositions qui considère que la distinction n'est que « nominale » – c'est-à-dire une distinction qui doit davantage être faite au nom de la clarté du discours plutôt qu'une distinction substantielle entre des choses réellement différentes. Pour commencer, nous nous tournerons vers le statut métaphysique des dispositions. Celles-ci sont-elles des entités réelles, métaphysiquement respectables, ou simplement une fiction de l'imagination ? Si tel était le cas, les théories anti-intellectualistes concevant le savoir-faire comme capacité ou disposition devraient d'emblée être rejetées. Il convient donc de considérer la question.

2. Le statut métaphysique des dispositions²⁴⁷

Après avoir connu leur heure de gloire avec la pensée d'Aristote et l'influence qu'elle a exercée sur la scholastique, les concepts dispositionnels sont devenus la cible d'un feu nourri de critiques à la fin de la Renaissance. On se souviendra de la fameuse parodie dans *Le malade imaginaire* de Molière, où un groupe de médecins explique que l'opium endort parce qu'il possède une *virtus dormitiva* – la capacité d'endormir²⁴⁸. Après Molière, Hume a remis en question le statut ontologique des dispositions à l'aide de sa conception influente de la causalité comme relation entre deux événements satisfaisant les conditions de succession temporelle, de contiguïté et de répétition. En adoptant une telle conception minimaliste de la causalité, on se

247 Pour une histoire détaillée de la métaphysique des dispositions, voir Bruno Gnassounou et Max Kistler, « Introduction », dans Bruno Gnassounou et Max Kistler (éds.), *Dispositions and Causal Powers*, Ashgate, 2007. Il s'agit d'un excellent survol dont je m'inspire abondamment dans cette section. Pour un texte en français qui discute en détail de la nature des dispositions, voir Emmanuel Bourdieu, *Savoir faire : Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Éditions du Seuil, 1998.

248 Il ne faut pas supposer que toutes les explications basées sur les propriétés dispositionnelles sont circulaires. Par exemple, Cyrille Michon souligne que qu'on peut très bien expliquer qu'il ne faut pas prendre le volant après avoir fumé de l'opium en raison de sa *virtus dormitiva*. Voir Cyrille Michon, « Opium's Virtus Dormitiva », dans Bruno Gnassounou et Max Kistler (éds.), *Dispositions and Causal Powers*, Ashgate, 2007.

déleste du même coup de l'idée selon laquelle les événements se produisent en fonction de pouvoirs intrinsèques habitant les substances et les choses²⁴⁹.

À cette remise en question du rôle des dispositions dans les explications causales inaugurée par Hume, les positivistes logiques ont ajouté un doute quant à la signification des concepts dispositionnels. Celle-ci apparaissait problématique parce que la vérité d'un énoncé contenant des termes dispositionnels comme « ce verre de cristal est fragile » semble impossible à analyser uniquement en fonction de ce qui est vrai ici et maintenant. Au contraire, de tels énoncés semblent faire nécessairement référence à des états de fait hypothétiques – par exemple, le verre briserait si on l'échappait²⁵⁰. En général, selon le modèle conditionnel de l'analyse des dispositions, un objet est disposé à D dans les conditions C si et seulement s'il manifestait D advenant les conditions C²⁵¹. Cependant, en l'absence d'un système permettant de décrire les conditions de vérité des énoncés contrefactuels, les concepts dispositionnels semblaient à la fois métaphysiquement superflus et sémantiquement indéterminés. Pour un philosophe comme Quine, qui doutait de l'existence de vérités modales, la référence aux états de fait hypothétiques incluse dans les concepts comme « fragile », « intelligent » ou « soluble » devrait être absente d'une science bien développée²⁵². Face à de telles critiques, rien d'étonnant à ce que nombre de philosophes aient pensé qu'il faille reléguer les dispositions aux oubliettes.

La sémantique des mondes possibles a permis à ceux qui rejettent le scepticisme modal de Quine d'écarter le problème soulevé par les positivistes logiques en fournissant une analyse claire des conditions de vérité des énoncés contrefactuels²⁵³. En s'appuyant sur la sémantique des mondes possibles, on peut affirmer qu'un verre intact est fragile si et seulement il se brise dans un monde près du nôtre où il subit un choc suffisant – la proximité étant une mesure de similarité relative entre les mondes²⁵⁴. La sémantique des mondes possibles a donc permis

249 Gnassounou et Kistler, « Introduction », p. 22.

250 Gnassounou et Kistler, « Introduction », p. 24. J'utilise le scénario où le verre est échappé au nom de la simplicité. Pour être plus exhaustif, on devrait plutôt présenter la fragilité comme une susceptibilité à briser sous le choc, la pression, la torsion, etc.

251 Voir Sungho Choi et Michael Fara, « Dispositions », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012.

252 Pour l'élimination des concepts dispositionnels dans une science mûre, voir Willard Quine, « Natural Kinds » dans Willard Quine, *Ontological Relativity and Other Essays*, Columbia University Press, 1969. L'opposition de Quine aux concepts modaux est exprimée dans son article classique « Two Dogmas of Empiricism », dans *The Philosophical Review*, Vol. 60, 1951. Pour un résumé du scepticisme de Quine, voir Ted Parent, « Modal Metaphysics », dans James Fieser et Bradley Dowden (éds.), *Internet Encyclopedia of Philosophy*.

253 Pour des textes classiques sur la notion de mondes possible, voir Robert Stalnaker, « Possible Worlds », dans *Synthese*, Vol. 10, 1976 et David Lewis, *On the Plurality of Worlds*, Blackwell, 1986.

254 La définition précise de la proximité dans la sémantique des mondes possibles est sujet à controverse. Pour David Lewis, par exemple, la similarité en question doit tenir compte des lois de la nature et des faits particuliers. Voir David Lewis, « Counterfactual Dependence and Time's Arrow », dans *Noûs*, Vol. 13, 1979.

d'intégrer les énoncés contrefactuels à la sémantique vériconditionnelle et d'alléger les soupçons d'ordre sémantique visant les concepts dispositionnels. Tout à coup, l'analyse conditionnelle contrefactuelle des énoncés attribuant des propriétés dispositionnelles qui avait été endossée par Carnap, Ryle et Goodman devenait sémantiquement acceptable²⁵⁵.

Néanmoins, l'analyse conditionnelle simple fait face à des problèmes devenus classiques, soit les problèmes de « désistement » (*finking*), de « masquage » (*masking*) et de « contrefaçon » (*mimicking*)²⁵⁶. Un exemple d'une disposition désistée serait un verre de cristal extrêmement fragile qui, s'il était échappé, se transformerait en acier avant de toucher le sol. On a alors une disposition à se briser dont les conditions d'activation correspondent aux conditions d'activation d'une seconde disposition qui annule la première. Ce désistement de la première disposition est un problème dans la mesure où il semble invalider l'idée que, pour être fragile, le verre doit se briser s'il est échappé²⁵⁷. Un exemple d'une disposition masquée serait un verre de cristal protégé par un emballage. On a alors une disposition à briser qui, dans les conditions actuelles, ne pourra pas se manifester en raison de facteurs extérieurs. Nous faisons alors face à un deuxième cas où les conditions d'activation de la disposition sont remplies sans qu'elle se manifeste. Finalement, une disposition peut également être contrefaite. Par exemple, un verre de métal pourrait être l'objet d'une fragilité contrefaite si, dans l'éventualité où on l'échappe, un malin génie ferait en sorte qu'il éclate en morceaux. Sa fragilité serait alors une disposition contrefaite, produite par des facteurs extérieurs et contingents²⁵⁸. Dans ces trois cas, l'analyse conditionnelle des dispositions échoue.

Les philosophes ne sont pas unanimes sur la solution aux problèmes de désistement, de masquage et de contrefaçon et plusieurs amendements ont été proposés à l'analyse conditionnelle simple pour écarter ces problèmes. On peut résoudre certains cas problématiques à l'aide de la notion de proximité propre à la sémantique des mondes possibles. Par exemple, on peut insister que le verre protégé par son emballage est fragile parce dans un monde très près du nôtre où cet emballage est absent, il se briserait s'il était échappé. Certains tentent également de résoudre les problèmes de désistement, de masquage et de contrefaçon en introduisant une clause *ceteris paribus* (toutes choses étant égales par ailleurs). De ce point de vue, c'est en l'absence de conditions ou d'interférences anormales que la réalisation des conditions

255 Choi et Fara, « Dispositions ».

256 Il s'agit de ma traduction.

257 Évidemment, la fragilité d'un objet ne se manifeste pas uniquement quand celui-ci est échappé. Je simplifie.

258 Pour une discussion de ces trois problèmes classiques et des solutions possibles, voir Choi et Fara, « Dispositions », et John Maier, « Abilities », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2014.

d'activation d'une disposition amènera sa manifestation²⁵⁹. Quoiqu'il en soit, il existe plusieurs stratégies pour résoudre les problèmes posés par le désistement, le masquage et la contrefaçon pour l'analyse conditionnelle des dispositions. Ces problèmes ne sont donc pas nécessairement sans issue.

Après être partiellement tombés dans l'oubli, les concepts dispositionnels font aujourd'hui un retour en force en métaphysique et en philosophie de la science. Ils sont omniprésents dans notre description du monde. Certains termes sont facilement identifiables avec les suffixes en « -ible » ou « -able » comme « flexible », « inflammable », « susceptible », « démontrable », « prévisible », « falsifiable » etc. D'autres cachent mieux leur nature dispositionnelle. Par exemple, le terme « dur » suggère que l'objet décrit résisterait à l'abrasion lorsque frotté à la plupart des objets ordinaires. Même la propriété « rouge » peut être comprise comme une propriété dispositionnelle : il s'agit d'un objet qui apparaîtrait de telle couleur sous une lumière considérée « normale »²⁶⁰.

Néanmoins, l'omniprésence actuelle des dispositions n'en fait pas automatiquement des entités métaphysiquement respectables. C'était le point de vue de Quine, qui croyait que toute référence scientifique aux dispositions devait ultimement être éliminée. Pour lui, seules les propriétés catégorielles comptent parmi les vérificateurs (*truthmakers*) – c'est-à-dire que seules les propriétés non-dispositionnelles seraient aptes à rendre vrai ou faux un énoncé :

By using a dispositional predicate, says Quine, « we can refer to a hypothetical state or mechanism that we do not yet understand » [...] This is also the position David Armstrong defends under the name « categoricism » : according to this doctrine, what makes true the attribution to an object *x* of a dispositional predicate *D* is the possession by *x* of a categorical property. In Armstrong's own words, « all true properties [...] are non-dispositional »²⁶¹.

Qu'est-ce qu'une propriété catégorielle ? Étrangement, il s'agit d'une question embarrassante, même pour les spécialistes dans le domaine. Selon la réponse la plus simple, les propriétés catégorielles ne sont pas dispositionnelles en ce sens qu'elles ne font pas référence à des états de fait contrefactuels, mais simplement à des propriétés que l'on peut définir en termes de notre monde effectif. On mentionne, par exemple, la propriété d'être circulaire ou d'être composé de

259 Sungho Choi a proposé une manière de spécifier les conditions *ceteris paribus* de façon à ne pas dénier l'analyse de toute substance. Voir Sungho Choi, « Dispositional Properties and Counterfactual Conditionals », dans *Mind*, Vol, 117, 2008.

260 Gnassounou et Kistler, « Introduction », pp. 24-5.

261 Gnassounou et Kistler, « Introduction », p. 27.

bois comme propriétés catégorielles²⁶². Pour les categoricalistes comme Quine et Armstrong, toutes les propriétés dispositionnelles d'une substance existent en vertu de la structure ou des propriétés fondamentales de cette substance.

En 2011, Stanley attaque Ryle d'un point de vue categoricaliste : « Ryle's metaphysical picture is widely regarded as implausible, since it involves ungrounded dispositions – that is, the possession of dispositions without any categorical basis »²⁶³. Autrement dit, le point de vue intellectualiste sur la connaissance serait supérieur au cadre proposé par Ryle parce qu'il ferait reposer les dispositions sur une base catégorielle alors que ce ne serait pas le cas pour le ryléanisme. Pourtant, le categoricalisme ne fait pas l'unanimité²⁶⁴. Certains dispositionalistes pensent que les dispositions macroscopiques comme la solubilité sont le produit de propriétés microscopiques plus simples, mais rejettent l'idée voulant que ces propriétés microscopiques soient nécessairement catégorielles. Pour défendre ce point de vue, des dispositionalistes comme Stephen Mumford font remarquer que de nombreuses, voire toutes les propriétés physiques fondamentales (le « spin » de l'électron, la masse, la charge électrique) sont des propriétés dispositionnelles²⁶⁵. Certains dispositionalistes accusent également leurs opposants de souscrire à une thèse problématique : le « quidditisme ». Il s'agit d'une thèse qui cherche à identifier l'essence d'une propriété sans faire référence à ses interactions avec les autres propriétés : « the essence of a property is constituted by its internal or self-contained nature, that is, what is called quiddity »²⁶⁶. On peut reprocher au quidditisme de draper l'être des choses d'une aura de mystère : s'il n'est pas possible de faire référence aux interactions possibles ou au pouvoir causal d'une propriété sur le reste du réel, comment peut-on définir les propriétés

262 Dans leur introduction à *Dispositions and Causal Powers*, Gnassounou et Kistler retracent l'opposition entre le dispositionnel et le catégoriel jusqu'à Robert Boyle et John Locke, qui distinguaient entre les dispositions propres à une substance (par exemple, la solubilité du sucre dans l'eau) et la structure ou les propriétés fondamentales de cette substance expliquant l'existence de cette disposition. Pour Boyle, Locke et Quine, toutes les dispositions doivent avoir une base catégorielle où réside leur véritable pouvoir causal.

263 Stanley, *Know How*, p. 17.

264 On distingue trois positions fondamentales sur la nature des dispositions. On peut accepter le monisme catégoriel, une thèse qui présente les propriétés fondamentales de la réalité comme étant systématiquement non-dispositionnelles. C'est la position adoptée, entre autres, par Quine et David Armstrong. On peut accepter un dualisme des propriétés, en pensant que certaines propriétés fondamentales sont catégorielles et certaines sont dispositionnelles ou encore en présentant chaque propriété comme étant à la fois catégorielle et dispositionnelle. Cette deuxième voie est adoptée par John Heil. Voir, par exemple, John Heil, « Powerful Qualities » dans Anna Marmodoro (éd.), *The Metaphysics of Powers*, Routledge, 2010. On peut aussi accepter le pandispositionalisme, qui présente l'ensemble des propriétés fondamentales comme étant essentiellement dispositionnelles. Il s'agit de la position adoptée, entre autres, par Sydney Shoemaker et Alexander Bird. Pour les pandispositionalistes, l'essence ou la nature d'une propriété donnée est entièrement constituée par les rôles causaux joués par celle-ci. Voir l'introduction de Anna Marmodoro dans Marmodoro (éd.), *The Metaphysics of Powers*, pp. 1-2.

265 Stephen Mumford, « The Ungrounded Argument », dans *Synthese*, Vol. 149, 2006.

fondamentales ? En conséquence, plusieurs accusent le quidditisme de constituer une conception inintelligible de la nature des propriétés. À l’opposé, les dispositionalistes peuvent décrire la nature des propriétés fondamentales en fonction de leurs interactions avec le reste du réel.

De plus, même si l’on croit que les propriétés physiques fondamentales sont de nature catégorielle, les propriétés mentales demeurent de bonnes candidates au rang de propriétés fondamentalement dispositionnelles. Après tout, selon le fonctionnalisme en philosophie de l’esprit, les états mentaux devraient être identifiés à travers leurs rôles fonctionnels dans l’économie du mental²⁶⁷. Or, les théories fonctionnalistes ont des affinités importantes avec le dispositionalisme. Selon le fonctionnalisme, les états mentaux sont multiples réalisables. C’est également le cas avec de nombreuses dispositions : deux dispositions similaires peuvent émerger de propriétés physiques très différentes. Prenons par exemple « savoir jouer aux échecs ». S’il est vrai que *Deep Blue* – l’ordinateur ayant célèbrement battu Gary Kasparov aux échecs – sait jouer aux échecs, on peut facilement comprendre que les états mentaux sous-tendant cette connaissance doivent reposer sur des propriétés catégorielles différentes puisque les propriétés physico-chimiques des cerveaux et des ordinateurs sont très différentes. Similairement, certaines études démontrent que les pieuvres sont capables d’utiliser des outils. Étant donné que la neuroanatomie des pieuvres et celle des humains est très différente, on peut penser que les pieuvres, comme les humains, savent utiliser des outils, même si ces deux capacités reposent sur des bases catégorielles très différentes²⁶⁸.

Finalement, on peut retourner contre Stanley l’accusation qu’il formule ici. On se souvient que l’une des réponses fournies à Roth et Cummins – qui l’accusaient de tenter de prouver la thèse du langage de la pensée à l’aide de la sémantique des attributions de savoir-faire – consistait à défendre une indépendance de l’intellectualisme par rapport aux diverses conceptions des attitudes propositionnelles (voir section 4 du chapitre 2). Stanley argumentait alors que l’intellectualisme est compatible avec les conceptions représentationnalistes, dispositionalistes et même instrumentalistes des attitudes propositionnelles. Or, en accusant Ryle

266 « On quidditism, the essence of a property puts no constraint whatsoever on how its instances are disposed to act or react under various circumstances. This is why quidditism goes along with categoricism which asserts that properties have no dispositional essences [...] Quidditism is to properties what haecceitism is to individuals. Haecceitism famously implies a theory of primitive identity of individuals across possible worlds. Likewise, quidditism implies a theory of primitive transworld identity of properties which asserts that two properties are identical iff they are quiddistically the same, regardless of their theoretical roles ». Voir Choi et Fara, « Dispositions ».

267 Janet Levin, « Functionalism », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2013.

268 Julian Finn, Tom Tregenza et Mark Norman, « Defensive Tool Use in a Coconut-carryng Octopus », dans *Current Biology*, Vol. 19, 2009.

de penser le savoir-faire comme une disposition complexe indépendante dépourvue de base catégorielle, Stanley remet en jeu la neutralité de l'intellectualisme au niveau de la philosophie de l'esprit en représentant le dispositionalisme comme une conception inacceptable.

3. Les problèmes de la nécessité et de la suffisance pour l'anti-intellectualisme

Nous avons vu que les capacités et les dispositions ne sont pas des entités aussi mystérieuses et insaisissables que ne l'ont supposé certains métaphysiciens après Hume. Nous n'avons donc pas de raison de rejeter d'emblée une théorie dispositionnelle du savoir-faire simplement parce qu'elle se base sur ce concept. Il s'agit d'une bonne nouvelle pour les ryléens et les anti-intellectualistes de tout acabit, parce qu'ils ont traditionnellement conçu le savoir-faire comme étant de nature dispositionnelle. Par contre, les théories dispositionnelles du savoir-faire font face à des problèmes plus spécifiques. Le premier problème que nous allons aborder est « le problème de la suffisance » : il ne semble pas suffisant d'avoir une capacité donnée pour posséder le savoir-faire correspondant.

Au moment où David Carr a identifié ce problème, le fossé entre la connaissance propositionnelle et le savoir-faire semblait plus profond qu'aujourd'hui parce que les analyses sémantiques de Stanley et Williamson n'étaient pas encore disponibles. Carr supposait donc, comme la plupart des philosophes de l'époque, que les énoncés de type « X sait faire Y » mettent en relation un sujet et une action, contrairement aux énoncés de type « X sait que Y », qui mettent explicitement en relation un sujet et une proposition. Il parvint néanmoins à établir un parallèle entre les deux types d'attribution de connaissance en démontrant que les attributions de savoir-faire font preuve de la même opacité référentielle que les attributions de connaissance propositionnelle²⁶⁹.

Cette preuve fut livrée à l'aide de son désormais célèbre cas nommé « Gray's Elegy ». Dans celui-ci, un danseur livre une performance intitulée « Improvisation No. 15 » qui peut être interprétée comme une traduction en alphabet sémaphore²⁷⁰ de l'« Élégie écrite dans un cimetière » de Thomas Gray²⁷¹. Le danseur en question ignore tout de l'alphabet sémaphore et

269 Un contexte est référentiellement opaque si deux expressions ayant la même référence ne peuvent pas nécessairement y être substituées en gardant la valeur de vérité de la proposition dans laquelle elles figurent. Les attitudes propositionnelles comme la croyance représentent un exemple classique de contexte référentiellement opaque. Ex. (1) Pierre croit que Superman peut voler. (2) Pierre croit que Clark Kent peut voler. Il est possible que (1) soit vrai et que (2) soit faux.

270 Il s'agit d'un système de signes fait à l'aide de drapeaux employé par la marine afin de communiquer visuellement. Dans l'exemple de « Gray's Elegy », ce sont les mouvements des bras du danseurs qui auraient une interprétation sémaphore.

271 David Carr, « The Logic of Knowing How and Ability », dans *Mind*, Vol. 88, 1979, p. 407.

ignore quelle partie de son répertoire peut être interprétée de cette façon. On peut penser qu'il sait comment danser « Improvisation No. 15 » sans penser qu'il sait également danser une version sémaphore de l'élégie de Gray. Après tout, si on lui en faisait la requête, il ne pourrait pas s'exécuter. Le danseur serait donc capable de danser une version sémaphore de l'élégie, mais ne sait pas comment faire²⁷². Un tel exemple démontre que les expressions de type « X sait faire Y » créent un contexte référentiellement opaque dans la mesure où les expressions « Improvisation No. 15 » et « version sémaphore de l'élégie de Gray » réfèrent à la même séquence de mouvements corporels, mais qu'on peut savoir faire l'un sans savoir faire l'autre.

En démontrant l'opacité référentielle des attributions de savoir-faire, Carr a formulé le premier volet du problème de la capacité pour l'anti-intellectualisme, qui souligne que la possession d'une capacité donnée n'est pas suffisante pour la possession du savoir-faire correspondant²⁷³. L'opacité référentielle des expressions de savoir-faire permet de dissocier savoir-faire et capacité parce que les attributions de capacité, elles, ne sont pas référentiellement opaques. Avec cette découverte, Carr est donc parvenu à délier le concept de savoir-faire de celui de capacité. John Bengson, Marc Moffett et Jennifer Wright, un trio d'intellectualistes, ont fourni un appui à l'idée de Carr en faisant un peu de philosophie expérimentale à l'aide d'un cas différent présentant des traits similaires :

Sally, who is an inexperienced hiker with extremely poor vision, decides to go snow shoeing through the mountains in February. As she is hiking along, an avalanche suddenly starts and a rush of snow sweeps down the mountain and over Sally. Sally, however, mistakenly takes the snow to be a body of water (she believes incorrectly that a nearby damn has broken) and so she responds by making rapid swimming motions. Sally aims to swim through the water

272 Carr souligne également que certaines performances chanceuses peuvent nous amener à attribuer à un individu une capacité, même si nous avons une réticence à lui attribuer le savoir-faire correspondant : « A novice trapeze artist, for example, might at his first attempt succeed in performing a difficult somersault, which although for an expert would be an exercise of knowing how, is in his case, merely the result of luck or chance. Since the novice actually performed the feat one can hardly deny that he was able to do it (in the sense of possessing the physical power) but one should, I think, deny that he knew how to perform it ». David Carr, « Knowledge in Practice », dans *American Philosophical Quarterly*, Vol. 18, 1981, p. 53.

273 Carr, « The Logic of Knowing How and Ability », p. 407. Bien qu'il ait formulé le premier des grands problèmes pour l'anti-intellectualisme, Carr est passé à côté du problème inverse : le problème de la nécessité stipulant que la possession d'une capacité n'est pas nécessaire pour avoir le savoir-faire correspondant. Au contraire, dans son article « Knowledge in Practice », il postule deux sens à l'expression « *knows how to* » : un sens fort, exigeant la possession actuelle de la capacité et un sens faible impliquant seulement le fait de l'avoir possédée auparavant. Un énoncé comme « Sarah sait faire un triple salchow » serait alors vrai au sens faible si Sarah a déjà exécuté de telles acrobaties avant d'être estropiée, mais faux au sens fort aussi longtemps qu'elle aura la jambe dans le plâtre. Nous avons vu, dans la section 6 du chapitre 2, qu'une telle postulation de sens multiples aux attributions de savoir-faire est contredite par plusieurs tests sémantiques. On peut même se demander si Carr ne postule pas trois sens pour « X sait faire Y », puisqu'il affirme qu'il n'existe aucune distinction entre la possession d'une capacité mentale et la possession d'un savoir-faire mental (ex. Calculer). Voir Carr, « Knowledge in Practice », pp. 53-4.

towards the surface. Though Sally has never heard of this fact before, making swimming motions is a way to escape avalanches. As a result of her lucky mistake, Sally is able to escape from the avalanche²⁷⁴.

S'adonnant à un brin de philosophie expérimentale, les auteurs ont recueilli l'opinion de 138 participants, 88% d'entre eux considérant que Sally ne sait pas comment échapper à une avalanche. En s'appuyant sur ces recherches, on peut mettre les anti-intellectualistes face à un problème de taille : il ne serait pas suffisant de posséder une capacité donnée pour avoir le savoir-faire correspondant, même selon les intuitions les plus répandues.

Le problème inverse, selon lequel la possession d'une capacité ne serait pas nécessaire pour avoir le savoir-faire correspondant, a été souligné par plusieurs penseurs. Stanley et Williamson présentent deux cas où la capacité serait absente, mais le savoir-faire présent. Le premier concerne une pianiste virtuose ayant perdu ses mains lors d'un accident, le second, un instructeur de ski sachant comment faire un saut acrobatique complexe sans être capable de l'exécuter lui-même. Pour Stanley et Williamson, il s'agit de cas où l'on pourrait légitimement attribuer le savoir-faire en l'absence de la capacité²⁷⁵. Alva Noë a remis en question la validité des intuitions de Stanley et Williamson dans le cas de l'instructeur de ski, prédisant qu'elles iraient à l'encontre des opinions répandues sur les liens entre capacité et savoir-faire²⁷⁶. Encore une fois, en bons philosophes expérimentaux, Bengson, Moffett et Wright ont testé les intuitions des gens à ce propos. Voici une vignette qu'ils ont fait lire à 194 participants :

Pat has been a ski instructor for twenty years, teaching people how to do complex ski stunts. He is in high demand as an instructor, since he is considered to be the best at what he does. Although an accomplished skier, he has never been able to do the stunts himself. Nonetheless, over the years he has taught many people how to do them well. In fact, a number of his students have won medals in international competitions and competed in the Olympic games²⁷⁷.

Interrogés pour savoir si Pat sait faire les sauts en question malgré son incapacité à les exécuter, 81% des participants ont répondu par l'affirmative. S'il faut se fier aux intuitions recueillies par les auteurs, on doit alors conclure que la capacité à exécuter une action donnée n'est pas davantage *nécessaire* à la possession du savoir-faire correspondant.

274 Bengson, Moffett et Wright, « The Folk on Knowing-How », p. 395-6. L'exemple original est la création de Katherine Hawley. Voir Katherine Hawley, « Success and Knowledge How », dans *American Philosophical Quarterly*, Vol. 40, 2003.

275 Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 416.

276 Alva Noë, « Against Intellectualism », pp. 283-4.

277 Bengson, Moffett et Wright, « The Folk on Knowing-How », p. 391.

4. Réponses anti-intellectualistes aux problèmes de la nécessité et de la suffisance

Les deux volets du problème de la capacité ont des conséquences importantes pour la plausibilité de l'anti-intellectualisme, mais ils ne suffisent certainement pas pour régler le débat. D'abord, même si une théorie s'accordant mieux aux intuitions et à l'usage courant des concepts est *prima facie* supérieure à une théorie en conflit avec ces intuitions et usages, on peut néanmoins douter du poids qu'il faut accorder aux jugements exprimés dans les sondages²⁷⁸. De plus, de nouvelles études de philosophie expérimentale vont à l'encontre de ces découvertes. En 2015, Ian Harmon et Zachary Horne ont élaboré deux études où ils évaluaient la tendance des gens à croire faussement avoir lu qu'un individu possède un savoir-faire²⁷⁹.

La première étude se base encore sur l'histoire de Pat, l'instructeur de ski. Quatre versions de l'histoire de Pat ont été présentées à 208 participants divisés en quatre groupes : une version où Pat est capable à la fois d'expliquer et d'exécuter les sauts correctement, une où Pat est capable d'exécuter les sauts, mais incapable de les expliquer correctement, une où Pat est capable d'expliquer les sauts, mais incapable de les exécuter et une dernière où il n'est capable, ni de les expliquer, ni de les exécuter correctement²⁸⁰. Le but d'une telle expérience était de découvrir dans quelles circonstances les gens seraient davantage enclins à conclure que Pat sait faire les sauts en question. Contrairement aux découvertes de Bengson, Moffett et Wright, dans l'étude de Harmon et Horne, c'est la capacité d'exécuter les sauts en question qui a davantage porté les gens à conclure que Pat possède le savoir-faire correspondant. Leur seconde étude suit essentiellement le même modèle que la première, mais transforme Pat en instructeur d'échecs afin de savoir si les gens opèrent une association plus faible entre capacité et savoir-faire pour les activités intellectuelles. Encore ici, c'est la capacité à s'exécuter qui amenait davantage les 213 participants à conclure que Pat sait jouer aux échecs.

L'article de Harmon et Horne est conçu comme une réponse directe à l'étude de Bengson, Moffett et Wright. Ils présentent leur méthode procédant par test d'intégration sémantique comme supérieure à la méthode par sondage. Tandis que la méthode par sondage de Bengson et ses acolytes confronte les participants à une expérience de pensée philosophique pour tenter de saisir l'usage commun des concepts, la méthode par intégration sémantique

278 Pour une critique en profondeur de la méthode employée en philosophie expérimentale et de son caractère inadéquat pour justifier les conclusions qu'elle cherche à atteindre, voir Antti Kauppinen, « The Rise and Fall of Experimental Philosophy », dans *Philosophical Explanations*, Vol. 10, 2007.

279 Ian Harmon et Zachary Horne, « Evidence for Anti-Intellectualism about Know-How from a Sentence Recognition Task », dans *Synthese*, à paraître.

280 Dans les vignettes où Pat est incapable d'expliquer les sauts correctement, il possède des croyances fausses à propos de leur exécution. Il croit faussement qu'on n'a pas besoin de plier les genoux lors du saut.

consiste en un test de mémoire où l'on observe la formation de faux souvenirs – la tendance des participants à croire faussement avoir lu que « Pat sait faire les sauts » ou « Pat sait jouer aux échecs » – ces phrases étant totalement absentes de chacune des vignettes données aux participants. Pour les partisans du test d'intégration sémantique, en soumettant les participants à un test de mémoire, en minimisant les instructions et en masquant le but de l'expérience, on éviterait certaines possibilités d'interférence pragmatique dans les résultats²⁸¹.

L'étude de Harmon et Horne fournit une réplique anti-intellectualiste aux observations faites par Bengson, Moffett et Wright, mais elle remet seulement en question l'appui fourni par la philosophie expérimentale à l'intellectualisme et ne propose aucune solution aux dissociations théoriques entre capacité et savoir-faire identifiées par les intellectualistes. Plusieurs anti-intellectualistes ont tenté de résoudre les problèmes de la nécessité et de la suffisance liés à la thèse de la capacité. L'un d'eux est Alva Noë. S'attaquant aux problèmes présentés par Stanley et Williamson, Noë avance deux idées qui peuvent nous permettre de recadrer le débat²⁸².

Premièrement, le type de capacité auquel les anti-intellectualistes veulent identifier le savoir-faire doit être précisé. Il ne s'agit pas de n'importe quel type de capacité, mais de capacités pouvant s'exercer intentionnellement. Ainsi, bien que tous les êtres humains en santé aient la capacité de digérer leur nourriture, personne ne prétend savoir digérer. La capacité de digérer ne revient pas à l'individu en tant qu'agent, mais plutôt à ses organes ou à son corps en général. Or, puisque le savoir-faire est une propriété de la personne en tant qu'agent, seules les capacités qui sont des propriétés de la personne en tant qu'agent peuvent constituer des savoir-faire. En conséquence, seules les capacités exercées intentionnellement peuvent se qualifier comme des savoir-faire. C'est ce que je nommerai la « condition d'intentionnalité ». C'est d'ailleurs une précision qui suit l'esprit de la distinction faite par Ryle, dans la mesure où celui-ci considérait le savoir-faire comme irrémédiablement lié à l'action intelligente. Une telle précision permet de fournir une réponse préliminaire au problème de la suffisance pour l'anti-intellectualisme : si le danseur ne sait pas danser une version sémaphore de l'élégie, c'est parce qu'il ne peut pas le faire intentionnellement, même si ses mouvements peuvent être interprétés de cette façon.

281 Pour avoir une idée plus complète de l'opposition entre la méthode par sondage et la méthode par intégration sémantique, voir Derek Powell, Zachary Horne et Angel Pinillos, « Semantic Integration as a Method for Investigating Concepts », dans James Beebe (éd.), *Advances in Experimental Epistemology*, Continuum Press, 2014.

282 Je ne reprends pas les propos de Noë tels quels ici, mais je m'inspire de certaines de ses idées.

Deuxièmement, Noë propose qu'on fasse une différence entre « être capable » et « avoir la capacité ». Les capacités peuvent être attribuées aux agents de façon durable même si, dans certains contextes, il est impossible pour eux de les exercer²⁸³. Par exemple, il serait étrange d'insister qu'une pianiste traversant l'Atlantique en avion a perdu toute capacité de jouer du piano. Pour reprendre la distinction proposée par Noë, on pourrait dire que la pianiste traversant l'Atlantique est momentanément incapable de jouer du piano, mais qu'elle a encore la capacité de le faire. Dans le même ordre d'idées, Ephraïm Glick distingue entre capacités internes et externes, s'appuyant sur la distinction entre deux sens du verbe « pouvoir » identifiés par Austin – un sens exprimant la présence ou l'absence d'opportunité et un sens exprimant la présence ou l'absence de la capacité elle-même²⁸⁴. Quand l'opportunité est absente, c'est le contexte qui empêche l'expression de la capacité. On peut dire qu'un individu possède la capacité interne à jouer du piano même s'il n'a pas la capacité externe parce que l'opportunité lui manque, par exemple, parce qu'il voyage en avion au-dessus de l'Atlantique.

Noë emploie une stratégie similaire pour argumenter que la pianiste ayant perdu ses mains n'aurait pas complètement perdu sa capacité de jouer du piano :

Lacking access to a piano would mean I would be unable to play, even though I would not, for that reason, lack the relevant know-how. This explains, I think, our shared judgement about [the pianist]. We judge she knows how to play even though she is now unable to play, because we think of the loss of her arms as comparable (in the relevant sense) to the loss of her piano ; as we tell the story, it is reasonable to think that the accident brings about the failure of a necessary enabling condition to be satisfied. The example does not illustrate what [Stanley and Williamson] say it does : a case of someone with the relevant know-how but lacking the relevant ability²⁸⁵.

Du point de vue de Noë, la supposition que la pianiste perd sa capacité de jouer du piano en perdant ses mains peut être expliquée comme une confusion quant aux conditions de possession et de perte d'une capacité. En perdant ses mains, la pianiste n'aurait pas perdu sa capacité à jouer du piano. Au contraire, l'essentiel de sa capacité est demeuré intact – elle sait encore tout ce qu'elle a appris. S'il était possible de lui greffer de nouvelles mains ou de lui donner des prothèses très efficaces, elle pourrait, même après son accident, exercer sa capacité à jouer du piano. Par contre, plus le temps passe après son accident, plus l'idée qu'elle a vraiment perdu sa capacité devient plausible, puisqu'elle oubliera ce qu'elle a appris²⁸⁶.

283 Noë, « Against Intellectualism », p. 283.

284 Glick, « Abilities and Knowledge Attributions », p. 131.

285 Noë, « Against Intellectualism », p. 283.

286 Noë, « Against Intellectualism », p. 283.

Évidemment, on peut s'opposer à l'assimilation du cas où la pianiste a perdu ses mains au cas où elle n'a pas de piano à sa disposition. Néanmoins, si on les juge raisonnables, ces propositions permettent d'atténuer trois problèmes pour l'anti-intellectualisme. Premièrement, elles nous permettent de fournir une première réponse au problème de la suffisance. Dans le cas de « Gray's Elegy », on peut répondre que le danseur ne sait pas danser une version sémaphore de l'élégie parce qu'il ne peut pas le faire intentionnellement. De plus, une telle condition permet d'écartier les cas de succès dus à la chance. Noë mentionne par exemple le cas d'un novice aux quilles qui, en lançant sa première boule, réussit par chance un abat. Puisque c'est la chance qui explique son abat, on ne pourrait pas prétendre qu'il possède la capacité que les anti-intellectualistes voudraient identifier au savoir-faire²⁸⁷. La suggestion de Noë revient ainsi à restreindre le type de capacité pertinent dans l'attribution du savoir-faire.

Deuxièmement, ces propositions permettent également de fournir certaines réponses au problème de la nécessité. Si l'on accepte les distinctions entre « avoir la capacité » et « être capable », entre « pouvoir » comme verbe de capacité et « pouvoir » comme verbe d'opportunité, entre capacité interne et capacité externe, alors le fait qu'un individu se trouve présentement incapable de faire quelque chose ne prouve pas qu'il soit dépourvu de la capacité en question. Il ne suffit pas d'identifier un cas où un individu est présentement incapable mais sait comment faire pour poser problème à l'anti-intellectualisme. Il faut également que l'incapacité en question ne soit pas un manque d'opportunité. Cependant, on peut douter de nos chances d'identifier un critère clair permettant de distinguer ce qui relève de la capacité et de l'opportunité. Le cas de la pianiste ayant perdu l'usage de ses mains en offre un exemple frappant.

Katherine Hawley propose une stratégie similaire pour répondre au problème de la nécessité²⁸⁸. En adaptant sa proposition, on peut argumenter que c'est en confondant deux capacités différentes que l'on est amené à croire que la pianiste a perdu la capacité à jouer du piano. Aussi bien avant qu'après son accident, la pianiste est capable de jouer du piano avec deux mains, seulement, après l'accident, elle ne les a plus. À aucun moment, on ne lui attribue la

287 Noë, « Against Intellectualism », p. 280

288 Hawley, qui ne prend pas position dans le débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes, affirme que le savoir-faire implique une forme de succès contrefactuel : « If S knows how to X under circumstances C, then if S tried to X under circumstances C, S would successfully X ». Voir Katherine Hawley, « Success and Knowledge-How ». C'est une position qui peut être endossée aussi bien par les intellectualistes que les anti-intellectualistes, qui divergeront néanmoins sur ce qui explique ce succès contrefactuel. Pour les intellectualistes, il s'agira de l'acquisition de connaissance propositionnelle, tandis que ce ne pourra pas être le cas pour les anti-intellectualistes. Voir Stanley, *Know How*, pp. 125-130.

capacité de jouer du piano sans mains. Après l'accident, dire qu'elle possède la capacité de jouer du piano avec ses mains, c'est dire que dans un monde possible près de notre monde effectif où elle possède encore ses mains, elle réussirait à jouer du piano comme avant. Si nous avons tendance à lui refuser la capacité de jouer du piano, c'est parce que nous pensons maintenant à une tâche très différente, consistant à jouer du piano sans mains²⁸⁹.

En passant à travers ces réponses possibles au problème de la nécessité, on constate que l'attribution de capacités contient de nombreuses zones grises. C'est un élément souligné par Glick qui affirme que l'évaluation de la contribution aux conditions de vérité des expressions modales comme les concepts de capacité ou de disposition dépend d'une base modale circonstancielle choisie, c'est-à-dire d'un ensemble de propositions vraies tenues fixes à partir desquelles nous évaluerons la possession de la capacité donnée. Par exemple, si l'on inclut dans la base modale la proposition « Mary la pianiste n'a pas de mains », on évaluera l'attribution de la capacité seulement à travers les mondes où Mary n'a pas de mains. Puisque Mary ne peut jouer du piano dans aucun de ces mondes, on arrivera à la conclusion que Mary n'a pas la capacité de jouer du piano. S'appuyant sur les travaux d'Angelica Kratzer sur les expressions modales, Glick montre bien que la réponse à la question « La pianiste a-t-elle la capacité de jouer du piano ? » dépend du contexte que l'on tient pour fixe, c'est-à-dire aux faits que l'on peut tenir comme invariants²⁹⁰. Dans les contextes où la possibilité que la pianiste ait des mains est considérée, on pourra dire qu'elle possède encore la capacité. Comment identifier ces contextes ? Pour Glick, toute tentative non-circulaire de les définir semble vouée à l'échec, ce qui ne donne pas beaucoup d'espoir en la possibilité d'établir un critère clair permettant de distinguer entre « être capable » et « avoir la capacité », entre l'opportunité et la capacité et entre la capacité interne et la capacité externe.

5. La condition d'intentionnalité et le rôle de la chance

Même si l'anti-intellectualisme n'est pas à court de ressources pour répondre aux problèmes de la nécessité et de la suffisance, les intellectualistes peuvent se baser sur la condition d'intentionnalité pour créer davantage de problèmes pour la thèse de la capacité. On peut supposer que seules les capacités exercées intentionnellement peuvent constituer des savoir-faire. C'est ce que nous avons appelé la « condition d'intentionnalité ». Or, un intellectualiste

289 Hawley parle plutôt d'un cycliste ayant perdu une jambe, mais sa réponse s'applique tout aussi bien au cas de la pianiste.

290 Glick, « Abilities and Knowledge Attributions », pp. 133-4.

pourra argumenter que sa théorie a l'avantage de fournir une explication simple pour la présence d'une condition d'intentionnalité : seules les capacités exercées intentionnellement comptent parce qu'elles seules sont exercées sur la base de la connaissance des faits.

Rappelons le cas de Sally, l'alpiniste submergée par une avalanche dans l'exemple de Bengson, Moffett et Wright. Un intellectualiste pourra expliquer que Sally ne sait pas échapper à une avalanche même si elle est capable de le faire parce qu'elle ne sait pas 1) qu'il s'agit d'une avalanche et 2) que nager est une bonne manière d'échapper à une avalanche. Sur le moment, elle croit au contraire qu'il s'agit d'un torrent d'eau. Un intellectualiste pourrait ainsi tenter de tirer avantage de la condition d'intentionnalité, en affirmant que pour agir intentionnellement il faut savoir minimalement ce que l'on fait. De ce point de vue, c'est parce que Sally n'a pas la connaissance de certains faits qu'elle ne peut pas échapper intentionnellement à l'avalanche et ne sait pas comment faire.

Cette réplique intellectualiste affiche une certaine cohérence avec bon nombre de théories contemporaines sur l'action intentionnelle. Selon Kieran Setiya, les théories modernes sur l'action intentionnelle s'inspirent globalement de deux courants distincts, le premier trouvant ses sources chez Elizabeth Anscombe et le second, chez Donald Davidson. Pour Anscombe, l'action intentionnelle constitue le fondement à partir duquel doit être compris l'intention en général et l'action intentionnelle implique une connaissance non-inférentielle de certains faits. Par exemple, « X fait intentionnellement Y » implique « X sait qu'il fait intentionnellement Y »²⁹¹. Pour Donald Davidson, l'action intentionnelle doit être comprise à partir de l'intention qui précède l'action, conçue comme un état mental qui doit être analysé en fonction des concepts de jugement, croyance et désir. Qu'on s'inspire d'Anscombe ou de Davidson, on peut craindre que la condition d'intentionnalité réintroduise la connaissance propositionnelle dans l'analyse du savoir-faire proposée par les anti-intellectualistes, que ce soit directement avec la connaissance des faits postulée par Anscombe, ou plus indirectement, avec les attitudes propositionnelles qui sous-tendent l'intention chez Davidson.

Un tel argument n'est pas nécessairement décisif²⁹². On pourrait par exemple rétorquer que l'action intentionnelle n'exige pas nécessairement une pleine *connaissance*, mais simplement une *croyance vraie*. Par exemple, en transformant l'exemple de Sally de manière à en faire un cas de Gettier, on peut remodeler le scénario de manière à ce que notre protagoniste sache plausiblement comment échapper à une avalanche sans pourtant posséder les

291 Voir Kieran Setiya, « Intention », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2014.

connaissances factuelles associées. Sally pourrait ainsi croire correctement que le fort courant qui l'emporte est une avalanche simplement parce que, malgré son apparence liquide, elle pense se trouver au Colorado, l'État détenant le record d'avalanches aux États-Unis. Or, Sally est aussi géographiquement incompétente que dangereusement myope – elle se trouve en réalité en Alberta. Si elle le savait, elle ne conclurait pas qu'il s'agit d'une avalanche, mais penserait comme auparavant qu'il s'agit d'un immense torrent issu de la rupture d'un barrage. La chance joue ici un rôle important dans la croyance de Sally. Néanmoins, Sally nage intentionnellement sur la base d'une croyance vraie et survit sans une véritable connaissance des faits²⁹³. Sally sait-elle comment survivre à une avalanche ? Plusieurs ont déjà répondu par l'affirmative à des problèmes similaires, laissant entendre du coup que le savoir-faire résiste à la « gettierisation »²⁹⁴.

Si tel est le cas, alors on aurait non seulement démontré que la condition d'intentionnalité ne nous mène pas vers l'intellectualisme, mais on aurait également trouvé une asymétrie importante entre la connaissance propositionnelle et le savoir-faire. Tandis qu'une croyance vraie obtenue et maintenue simplement par l'entremise de la chance ne se qualifie pas pleinement au rang de connaissance, le savoir-faire serait indifférent à de telles conditions. Dans son article *Knowing How without Knowing That*, Yuri Cath a poussé ce genre d'argument plus loin : si X sait faire Y, mais qu'il n'y a pas de proposition P que X connaît en vertu de laquelle il possède ce savoir-faire parce que ses croyances à propos de P sont gettierisées, alors son savoir-faire ne peut être réduit à une forme de connaissance propositionnelle²⁹⁵. Par exemple, si Sally sait comment survivre à une avalanche même si elle ne sait pas vraiment que nager est une manière de survivre à une avalanche parce que sa croyance vraie a été acquise de manière

292 Par exemple, Kieran Setiya endosse une conception anscombiennne de l'action intentionnelle et argumente contre l'intellectualisme. Setiya part du principe selon lequel, pour accomplir une action de base intentionnellement, il faut savoir comment faire, mais il nie que les éléments nécessaires pour expliquer ce savoir-faire à la manière de Stanley et Williamson soient eux-mêmes requis. En particulier, il nie qu'il soit nécessaire de savoir ou de croire que je pourrais (au sens contrefactuel) accomplir l'action en question pour en avoir l'intention. Je crois qu'il a tort. Si je crois qu'il est absolument impossible de faire un voyage astral, je ne peux pas avoir l'intention d'en faire un. Selon moi, avoir l'intention de faire A implique minimalement une croyance à la possibilité du succès contrefactuel de A. Voir Kieran Setiya, « Knowing How », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 112, 2012.

293 Pour un problème de Gettier construit avec davantage de soin, voir Yuri Cath, « Knowing-How without Knowing-That », dans John Bengson et Marc Moffett (éd.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.

294 C'est le cas de Yuri Cath, Kieran Setiya et Ted Poston. Voir Kieran Setiya, « Practical Knowledge », dans *Ethics*, Vol. 118, 2008, p. 405. Voir Ted Poston, « Know-how to be Gettiered ? », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 79, 2009.

295 Cath, « Knowing How without Knowing That », p. 114, 120.

chanceuse, alors son savoir-faire ne peut être expliqué par le modèle déployé par Stanley et Williamson.

À cela, Stanley a répondu que l'asymétrie dans les intuitions quant au rôle de la chance ne confère pas au savoir-faire un statut distinct parce qu'on peut observer une telle asymétrie pour l'ensemble de la « connaissance-Q »²⁹⁶. Voici un cas de « savoir-pourquoi » qui affiche selon lui le même problème au niveau des intuitions :

Suppose Mary learns to play tennis from a generally reliable tennis coach. The coach teaches her what is in fact a way to ace her regular opponent, a way that involves twisting her body to the left. However, the coach did not in fact intend to teach her this – he meant to deceive her, but because of incompetence in fact taught her correctly. Suppose, watching Mary ace her opponent, I say « Mary knows why to twist her body to the left in hitting that shot ». This ascription seems perfectly true, even though Mary only has a justified true belief, and lacks genuine knowledge²⁹⁷.

Stanley se base sur les observations de John Hawthorne²⁹⁸, où celui-ci remarquait une asymétrie entre la connaissance-Q en général et les cas ordinaires de connaissance propositionnelle au niveau des intuitions sur les conditions de Gettier. Stanley concèdera que les intuitions face aux cas de Gettier sont beaucoup moins fortes pour le savoir-faire que pour les cas ordinaires de connaissance propositionnelle mais, selon lui, il ne s'agit pas d'un trait propre aux attributions de savoir-faire, mais plutôt d'un trait partagé par toutes les formes de connaissance-Q :

One objection to the Intellectualist is that Gettier intuitions are weak for ascriptions of knowledge-how. However, as we have seen, Gettier intuitions are often weak for ascriptions of knowledge-wh. Given this fact about ascriptions of knowledge-wh, the intellectualist position that knowledge how ascriptions are ascriptions of knowledge-wh entails that we should not expect to find many compelling examples of Gettier cases for ascriptions of knowing-how²⁹⁹.

Pour Stanley, on peut expliquer la différence entre les intuitions face aux problèmes de Gettier dans les cas de connaissance-Q et les cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle d'un point de vue pragmatique. Quand nous demandons « Pierre sait-il comment se rendre au Stade Olympique ? » ou « Anne sait-elle où se trouvent les clés ? » nous serions davantage

296 Dans leur article initial, Stanley et Williamson présentaient le savoir-faire comme vulnérable aux conditions de Gettier. Voir Stanley et Williamson, « Knowing How », p. 435. C'est une position plus tard remise en question par Stanley. Voir Stanley, « Knowing (How) », section 3.

297 Stanley, « Knowing (How) », p. 218.

298 John Hawthorne, « Implicit Belief and A Priori Knowledge », dans *Southern Journal of Philosophy*, Vol. 38, 2000. Cité dans Stanley, *Know How*, p. 180.

299 Stanley, « Knowing (How) », p. 220.

intéressés par la vérité ou la fausseté des croyances de Pierre ou Anne que par leur justification ou leur caractère non-chanceux³⁰⁰. Ceci s'expliquerait par le fait que la connaissance-Q est davantage attribuée dans des contextes où nous cherchons une information pour des raisons pratiques, ce qui mettrait l'emphase sur la vérité et relèguerait au second plan le rôle de la chance. En expliquant ce phénomène de manière pragmatique, Stanley présente les cas de connaissance-Q comme tout aussi invalidés par la chance que les cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle puisque les considérations pragmatiques n'ont aucune influence sur les conditions de vérité. Autrement dit, c'est uniquement en apparence qu'il y aurait une asymétrie entre ces attributions de connaissance.

Quoique l'on pense de la valeur d'une telle explication pragmatique, l'argument basé sur l'insensibilité à la chance a ses limites. Premièrement, si elle existe, l'insensibilité aux conditions de Gettier ne serait pas un trait distinctif au savoir-faire, mais plutôt une marque propre à toute la connaissance-Q. Il ne suffit donc pas de mettre l'accent sur ce trait pour distinguer le savoir-faire de toute connaissance propositionnelle, à moins que l'on soit également prêt à remettre en question la propositionnalité de la connaissance-Q en général. Deuxièmement, si le savoir-faire est réellement insensible aux conditions de Gettier, il s'agit d'un fait certes important, mais qui ne constitue pas nécessairement un argument pour l'anti-intellectualisme s'il est conçu comme une thèse s'objectant aux conceptions du savoir-faire comme connaissance propositionnelle ou connaissance des faits. Contrairement à Stanley, on pourrait conclure que les cas de Gettier n'invalident pas toute forme de connaissance propositionnelle – ils épargneraient la connaissance-Q. C'est la position adoptée à l'origine par John Hawthorne et reprise plus tard par Yuri Cath³⁰¹. On voit les limites de l'argument. En soi, le fait qu'un type de connaissance soit insensible aux conditions de Gettier prouve seulement qu'il s'agisse d'une connaissance non-propositionnelle si l'on insiste que toute connaissance propositionnelle est incompatible avec la chance.

300 Stanley, « Knowing (How) », p. 219. Voir aussi Stanley, *Know How*, p. 189.

301 Hawthorne, « Implicit Belief and A Priori Knowledge », p. 203. Voir aussi Yuri Cath, « Revisionary Intellectualism and Gettier », dans *Philosophical Studies*, Vol. 172, 2015. Entre 2011 et 2014, Cath a changé d'avis sur les conclusions qu'il faut tirer des asymétries dans les intuitions de Gettier. En 2011, Cath considérait que l'insensibilité à la chance des attributions de savoir-faire démontrait qu'il ne s'agissait pas de connaissance propositionnelle. En 2014, il considérait au contraire que le savoir-faire était une forme différente de connaissance propositionnelle, insensible à la chance.

6. Les problèmes d'incapacité généralisée et de fiabilité ignorante

On voit que les problèmes de la nécessité et de la suffisance pour l'anti-intellectualisme sont des problèmes importants que doit surmonter toute théorie anti-intellectualiste. On voit également que les anti-intellectualistes ont à leur disposition plusieurs manières de répondre aux problèmes de la nécessité et de la suffisance. Minant davantage le terrain, Bengson et Moffett ont présenté le « problème d'incapacité généralisée » (*pervasive inability*), un corollaire au problème de la nécessité pour l'anti-intellectualisme :

Pi. Louis, a competent mathematician, knows how to find the n^{th} numeral, for any numeral n , in the decimal expansion of π . He knows the algorithm and knows how to apply it in a given case. However, because of principled computational limitations, Louis (like all ordinary human beings) is unable to find the 10^{46} numeral in the decimal expansion of π ³⁰².

Avec le cas de Louis, Bengson et Moffett visent spécifiquement la thèse de Katherine Hawley, qui affirmait que le savoir-faire implique une forme de succès contrefactuel sous des conditions normales. Or, il semble justement que Louis sera incapable de trouver la décimale en question sous des conditions normales. Louis n'est pas une pianiste sans main à laquelle il suffirait de poser des prothèses pour qu'elle puisse exprimer la capacité correspondante. Si l'on repousse suffisamment loin la décimale recherchée, la tâche exigée de Louis deviendra éventuellement impossible en vertu des lois de la nature (par exemple, en raison de l'entropie). Dans de telles conditions, le succès contrefactuel et la capacité correspondante sont nomologiquement impossibles. En conséquence, si l'on pense que Louis sait trouver la $n^{\text{ème}}$ décimale de π , on tient ici une forme encore plus sérieuse de problème de la nécessité. Il connaît la méthode, il sait comment faire, mais la tâche est si longue qu'il n'y parviendra jamais.

Bengson et Moffett ont également présenté une version renforcée du problème de la suffisance qu'ils nomment « problème de la fiabilité ignorante » :

Kytoon. Chris forms the desire to build a kytoon—a lighter-than-air kite that may, like a balloon, be filled with gas (e.g., hydrogen, hot air, or helium). She has never built a kite before, let alone a kytoon. But she is very good with her hands and thus is confident in her ability to make one. Seeking information about how to build a kytoon, information she currently lacks, Chris goes online and performs a Google search for « building a kytoon ». She finds a Web site with instructions. The instructions are long, but she is able to understand and follow each step with a modest amount of effort. Over the course of the next few days, she succeeds in executing the steps. The result of

302 Bengson et Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », p. 170.

her efforts is her own personal *kytoon*, which she then proceeds to learn to fly³⁰³.

Selon Bengson et Moffett, avant de consulter Google, Chris a déjà la capacité de construire un *kytoon*, mais elle ne sait pas comment faire. Tandis que le problème d'incapacité généralisée peut être conçu comme une extension du problème de la nécessité pour l'anti-intellectualisme, le problème de la fiabilité ignorante, lui, constitue une extension du problème de la suffisance pour l'anti-intellectualisme. Selon Bengson et Moffett, Chris a une capacité fiable de construire intentionnellement un *kytoon*, mais il semble que cette capacité précède l'existence de son savoir-faire.

Il risque de s'avérer difficile de défendre la thèse de la capacité simultanément contre le problème de l'incapacité généralisée et le problème de la fiabilité ignorante. Pour répondre au premier problème, il faut faciliter énormément l'attribution des capacités, par exemple, en disant que si l'entropie n'existait pas et que Louis était immortel, il réussirait à trouver la décimale de π recherchée. Mais cet affaiblissement des conditions à satisfaire pour posséder une capacité peut ensuite jouer contre l'anti-intellectualisme dans le problème de la fiabilité ignorante. Utilisant les mêmes standards affaiblis, un intellectualiste pourrait insister que Chris est capable de construire un *kytoon* parce que, quand elle consulte Google, rien n'est à son épreuve. Dans ce contexte, l'anti-intellectualisme fait face à une double contrainte qu'il sera difficile à surmonter : tandis que pour résoudre le premier problème, il faut affaiblir les standards à satisfaire pour posséder une capacité, pour résoudre le second, il faut les renforcer³⁰⁴.

7. Ryle et les dispositions complexes

Le fait que les anti-intellectualistes aient traditionnellement endossé la thèse de la capacité ne démontre pas qu'ils *doivent* endosser la thèse de la capacité. Comme le feront remarquer plusieurs philosophes, Ryle lui-même n'endossait pas la thèse de la capacité. Même si l'on considère que « capacité » et « disposition » sont des expressions synonymes et qu'on insiste que seules les capacités ou dispositions exercées intentionnellement peuvent constituer un savoir-faire, l'identification entre savoir-faire et capacité est trop simple pour englober la

303 Bengson et Moffett, « Nonpropositional Intellectualism », pp. 172-3.

304 C'est un point qui a d'abord été souligné par Jeremy Fantl, voir « Knowing-how and Knowing-that », p. 458. Il a également été mis de l'avant par Bengson et Moffett, voir « Nonpropositional Intellectualism », p. 174.

position de Ryle parce que ce dernier concevait le savoir-faire comme une disposition complexe (*multi-track disposition*)³⁰⁵.

En effet, Ryle ne concevait pas le savoir-faire comme la possession d'une capacité unique, mais plutôt comme un réseau complexe de capacités où aucune n'exerce nécessairement de rôle privilégié – c'est ce qu'il nommait une « disposition complexe »³⁰⁶. Tandis qu'une disposition simple unit une condition d'activation à une manifestation, une disposition complexe unit une diversité de conditions d'activations à une multiplicité de manifestations possibles. Pour illustrer le concept, Ryle utilise l'exemple de l'orgueil de l'héroïne de *Pride and Prejudice*. L'orgueil peut être piqué dans une multiplicité de situations différentes, et l'orgueil piqué peut se manifester d'une multiplicité de manières différentes. La diversité des conditions d'activation et des manifestations possibles de l'orgueil est la marque d'une disposition complexe.

Bon nombre de concepts psychologiques liés au caractère, au tempérament, à la personnalité, aux croyances et aux désirs devraient être conçus comme des dispositions complexes pour Ryle³⁰⁷. Mais il ne faut pas conclure que seuls les concepts mentaux réfèrent à des dispositions complexes. Pour Sungho Choi et Michael Fara, des propriétés aussi simples que la fragilité peuvent être comprises comme des dispositions complexes : « It might be plausibly claimed that fragility is a multi-track disposition with many different stimulus conditions : x's being struck, x's being stressed, x's being twisted, x's being shaken, and so on »³⁰⁸. En fait, on peut s'attendre à ce qu'un grand nombre de termes dispositionnels ordinaires réfèrent à des dispositions complexes parce qu'ils sont rarement spécifiables sous forme d'une condition unique³⁰⁹.

Comprendre le savoir-faire en termes de dispositions complexes permet d'éviter le problème de la nécessité dans la mesure où l'absence d'une manifestation donnée n'infirmes pas nécessairement l'existence de la disposition si certaines conditions sont disjointes. Par exemple,

305 Stanley et Williamson ont fait l'erreur dans leur article initial, tout comme Alva Noë. Parmi ceux qui ont fait remarquer que Ryle n'accepterait pas la thèse de la capacité, on trouve Yuri Cath, John Bengson et Marc Moffett. Voir Cath, « Knowing How without Knowing That », p. 128, note 15 et Bengson et Moffett, « Two Conceptions of Mind and Action », p. 14.

306 Ryle, *The Concept of Mind*, pp. 44-47, 55.

307 Ryle, *The Concept of Mind*, pp. 134-5.

308 Choi et Fara, « Dispositions ».

309 On distingue les dispositions conventionnelles, exprimées par des termes comme « fragilité », des dispositions canoniques, qui correspondent exactement à une condition unique, formulée dans un énoncé conditionnel contrefactuel. Pour les partisans de l'analyse conditionnelle simple, les dispositions conventionnelles doivent être analysées en termes de dispositions canoniques. On peut supposer que, lors de cette analyse, les dispositions conventionnelles doivent être analysées en plusieurs dispositions canoniques, faisant d'elles des dispositions complexes. Pour en savoir plus sur la distinction entre dispositions conventionnelles et canoniques, voir Choi et Fara, « Dispositions ».

si être orgueilleux, c'est être fâché ou stimulé par la critique, le fait qu'un individu ne se fâche pas quand il est critiqué n'élimine pas la possibilité qu'il soit orgueilleux. Même le problème de l'incapacité généralisée peut trouver réponse de ce point de vue : si la condition « Louis réussirait à trouver la $n^{\text{ème}}$ décimale de π s'il essayait » n'est qu'une condition disjointe parmi d'autres constituant la disposition en question, alors l'incapacité de Louis ne prouve pas qu'il ne possède pas la disposition complexe en question.

Évidemment, une telle stratégie a ses limites. D'abord, elle risque de devenir *ad hoc* en l'absence d'une méthode sûre pour déterminer le contenu des dispositions complexes. Il suffit de disjoindre les conditions problématiques pour s'assurer que nos attributions de savoir-faire ne soient jamais falsifiées. De plus, puisqu'il n'existe pas de couple unique liant une condition d'activation à une manifestation pour une disposition complexe, on peut se demander s'il est toujours possible de déterminer si un individu possède ou non une disposition complexe. Il s'agit là d'un problème qui transparaît dans les écrits de Ryle :

If we wished to unpack all that is conveyed in describing an animal as gregarious, we should similarly have to produce an infinite series of different hypothetical propositions. Now the higher-grade dispositions of people with which this inquiry is largely concerned are, in general, not single-track dispositions, but dispositions the exercises of which are indefinitely heterogeneous³¹⁰.

On fait alors face au retour du problème d'indétermination qui discréditait les concepts dispositionnels avant le développement de la sémantique des mondes possibles. Si l'on ne peut pas décrire entièrement l'ensemble des conditions d'activation et des manifestations propres à une disposition complexe, on ne pourra jamais savoir si un individu A possède ou non la disposition complexe B en l'absence de manifestation. Si savoir faire X, c'est être disposé à faire X1 dans les conditions C1 ou X2 dans les conditions C2 ou X3 dans les conditions C3,... etc. alors on ne pourrait jamais réfuter une attribution de savoir-faire parce qu'on ne peut jamais passer à travers l'ensemble des conditions disjointes. Les attributions de savoir-faire seraient alors infalsifiables. Évidemment, une telle infalsifiabilité pose problème pour leur inclusion dans le discours scientifique et philosophique. C'est un point soulevé par Stanley :

Ryle invariably follows the introduction of a mental capacity by emphasizing at some length that there is no one particular subjunctive conditional that one can use to characterize it, one kind of behavior that is necessary and sufficient for its manifestation. [...] He thought of each mental capacity as identical with a very lengthy and complex disjunction of purely physical behavioral

310 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 44.

dispositions. These disjunctions may be so lengthy and complex—perhaps they are even infinite disjunctions—that there is no hope of describing the disjunction of purely physical behavioral dispositions in a finite amount of time³¹¹.

Deux problèmes sont énoncés par Stanley dans ce passage. Premièrement, chez Ryle, les manifestations auxquelles correspondent les concepts dispositionnels seraient toujours de nature comportementale, ce qui exposerait Ryle à une gamme de problèmes affligeant le béhaviorisme. Dans la section 1 du chapitre 1, nous avons vu que ce genre d'accusation manque la cible. Pour Ryle, les dispositions auxquelles il faut réduire les concepts mentaux peuvent avoir des manifestations mentales. Deuxièmement, les conditions disjointes constituant les dispositions complexes pourraient être si élaborées qu'aucune description complète ne pourrait être fournie. Cette seconde accusation, par contre, colle bien aux propos de Ryle.

Cependant, il n'est pas nécessaire que la liste des conditions disjointes soit infinie pour donner naissance à un problème d'indétermination. Il suffit qu'elle soit indéterminée. Autrement dit, aussi longtemps que nous n'aurons pas spécifié précisément la liste des conditions disjointes constituant une disposition complexe, il y a des circonstances où nous ne pourrions pas savoir si un individu possède ou non la disposition en question. En conséquence, concevoir le savoir-faire comme une disposition complexe n'est qu'un début de réponse vague et difficile à évaluer en l'absence de davantage de précision.

8. Le problème de l'unité de la connaissance

Un autre problème avec l'anti-intellectualisme tel que présenté jusqu'à maintenant réside dans ce que nous avons appelé « le problème de l'unité de la connaissance » (voir la section 4 de l'introduction). Il s'agit d'un problème qui s'applique aussi bien aux théories comprenant le savoir-faire comme une capacité simple qu'au ryléanisme plus orthodoxe, qui le comprend comme la possession d'une disposition complexe. On peut accuser les conceptions du savoir-faire comme capacité ou disposition d'écarteler le concept de connaissance : d'une part une connaissance propositionnelle ayant pour objet les faits et fondée sur la croyance, et d'autre part, une connaissance identique à une capacité ou une disposition, ne nécessitant pas la croyance et n'ayant pas pour objet les faits. Or, représenter la connaissance comme un concept regroupant des choses si différentes, c'est menacer la prétention du concept à référer à une réalité minimalement unifiée. Tout comme on peut douter qu'un concept référant conjointement aux

311 Stanley, *Know How*, p. 10.

bouteilles de plastique et aux triangles découpe la réalité aux articulations, on peut douter du bien fondé d'un concept de connaissance référant aux croyances vraies et justifiées d'une part et à des dispositions complexes ou des capacités d'autre part.

Le problème de l'unité de la connaissance s'applique à toute forme d'anti-intellectualisme modéré, c'est-à-dire à toute théorie du savoir-faire qui postule une distinction d'essence entre la connaissance propositionnelle et le savoir-faire. C'est le cas de la conception défendue par David Carr. Pour cerner la nature du savoir-faire, Carr a établi une analogie entre les différentes conditions requises pour la connaissance pratique et théorique. Il propose trois conditions devant suffire pour posséder un savoir-faire : 1) Le sujet peut concevoir X comme son but, 2) Le sujet connaît (*is acquainted with*) une procédure nécessaire pour réaliser X, 3) Le sujet fait preuve d'un succès identifiable en faisant X³¹². Pour Carr, la première condition est analogue à la condition de croyance, la seconde est analogue à la condition de justification et la troisième est analogue à la condition de vérité dans l'analyse traditionnelle de la connaissance³¹³.

On remarque que les conditions proposées par Carr ne sont qu'analogues à celles propres aux cas non-controversés de connaissance propositionnelle. Or, on peut se demander s'il est suffisant de s'appuyer sur une simple analogie ici. En posant trois conditions simplement analogues aux conditions traditionnellement reconnues comme nécessaires pour la connaissance, Carr parvient certes à démontrer que le savoir-faire est similaire à la connaissance théorique, mais il ne parvient pas à démontrer en quoi le savoir-faire est réellement une forme de connaissance. Tout comme établir une analogie entre le mouvement des pièces sur un échiquier et le mouvement des troupes sur un champ de bataille ne prouve pas que la guerre soit un jeu, établir une analogie entre les conditions propres au savoir-faire et les conditions propres à la connaissance au sens général ne prouve pas que le savoir-faire s'intègre bien à cette conception plus générale³¹⁴.

Le problème de l'unité de la connaissance vise particulièrement les théories anti-intellectualistes modérées. Dans *Knowledge-How and Cognitive Achievement*, Adam Carter et

312 Carr, « Knowledge in Practice », p. 58.

313 Carr, « Knowledge in Practice », pp. 59-60.

314 Pour une critique différente de la conception présentée par Carr, voir Charles Wallis, « Consciousness, Context and Know-how ». Wallis démontre que la première condition et la deuxième condition ne sont pas liées de façon satisfaisante par Carr. Selon les deux premières conditions de Carr, pour savoir faire X, il faut pouvoir concevoir X comme son but et connaître une procédure nécessaire pour accomplir X. Mais Carr ne mentionne aucune connexion nécessaire entre le contenu des différentes conditions. C'est ce que critique Wallis. Wallis critique également Carr de n'avoir considéré que des cas de savoir-faire où celui-ci s'exerce en fonction d'une intention explicite. Or, selon Wallis, il existe de nombreux cas où les experts agissent de façon fiable sans savoir dans le détail ce qu'ils font.

Duncan Pritchard n'y font pas exception. Ils présentent une théorie anti-intellectualiste du savoir-faire comme « succès cognitif » en refusant à la connaissance propositionnelle ce statut³¹⁵. Carter et Pritchard comprennent ce « succès cognitif » sous le modèle de l'épistémologie de la vertu – un succès explicable en vertu des capacités de l'agent³¹⁶. Ils distinguent leur conception de l'anti-intellectualisme traditionnel en insistant que le savoir-faire n'est pas une capacité, mais plutôt un succès s'expliquant à travers l'usage d'une capacité³¹⁷. Selon eux, la connaissance propositionnelle ne peut être conçue comme un succès cognitif parce qu'elle est parfois plus difficile, parfois plus facile à obtenir qu'un tel succès cognitif.

Pour Carter et Pritchard, la connaissance propositionnelle est plus difficile à obtenir que le succès cognitif quand une forme de chance environnementale intervient – par exemple, quand on obtient une croyance vraie à l'aide de capacités fiables dans un contexte où celles-ci pourraient facilement nous tromper. L'exemple classique ici est un individu qui acquiert la croyance vraie « Ceci est une grange » en voyant la façade d'une grange alors qu'il se promène dans une région où 90 % des façades de granges sont faites en papier mâché et ne sont pas de vraies granges. Puisque sa croyance est vraie par chance, il faudrait lui refuser la connaissance propositionnelle, mais étant donné qu'elle est le produit d'une capacité généralement fiable – la perception – il faut lui accorder le succès cognitif. À l'inverse, la connaissance propositionnelle est plus facile à obtenir que le succès cognitif dans les cas où elle est obtenue par un témoignage fiable qu'on croit sur parole. Par exemple, si les habitants de cette contrée sont capables de distinguer fidèlement les vraies granges des fausses granges et qu'un d'entre eux nous indique correctement « Ceci est une grange », on acquiert du même coup une connaissance propositionnelle mais sans succès cognitif parce que ce n'est pas l'exercice de nos capacités qui explique notre croyance vraie, mais les capacités de l'inconnu.

Pour Carter et Pritchard, tandis que la connaissance propositionnelle et la connaissance-Q ne sont pas des succès cognitifs, c'est le cas pour le savoir-faire. En adoptant cette position, ils vont à l'encontre des intuitions propres à Stanley et Hawthorne, selon lesquelles ce sont les attributions de connaissance-Q en général et non les attributions de savoir-faire en particulier qui sont moins sensibles à la chance. Mais, au-delà de ce désaccord sur les intuitions, on assiste ici encore une fois à une dislocation du concept de connaissance, où la connaissance propositionnelle est vue d'une part comme une croyance vraie, justifiée et non-chanceuse

315 Adam Carter et Duncan Pritchard, « Knowledge-How and Cognitive Achievement », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 91, 2015.

316 Carter et Pritchard, « Knowledge-How and Cognitive Achievement », pp. 182-4.

317 Carter et Pritchard, « Knowledge-How and Cognitive Achievement », p. 196.

impossible à comprendre comme un succès cognitif, et où le savoir-faire est vu comme une forme de succès cognitif impossible à comprendre comme une croyance vraie, justifiée et non-chanceuse. On peut alors demander quel lien existe entre le savoir-faire et la connaissance propositionnelle pour mériter tous deux le nom de « connaissance ».

L'anti-intellectualisme modéré prête facilement le flanc au problème de l'unité de la connaissance, mais ce peut également être le cas avec certaines théories intellectualistes. Berit Brogaard dénonce une difficulté apparentée au problème de l'unité de la connaissance en critiquant l'aspect problématique des « conceptions disjonctives » (*disjunctive accounts*). Sa critique se concentre sur les problèmes auxquels ferait face une théorie disjonctive du savoir-faire comprenant celui-ci parfois comme une connaissance d'une manière de faire comme le veut Stanley, et parfois comme une capacité. Le problème avec une telle conception serait sa tendance à regrouper des choses très différentes sous un seul concept : « On the face of things, having the ability to A and having the knowledge (in the standard sense) that w (for some w) is a way to A are two entirely different things with no interesting features in common »³¹⁸. Pourtant, pour Brogaard, certains problèmes rendent l'intellectualisme dans sa version la plus simple inacceptable, nous poussant ainsi vers une conception disjonctive. Elle pense entre autres au problème posé par les croyances vraies gettierisées³¹⁹.

Étrangement, pour répondre à ce problème, Brogaard propose de concevoir la connaissance en général de façon disjonctive : « Some knowledge states are belief-entailing states which are grounded in the agent's practical abilities. Other knowledge states are not belief-entailing states but are perceptual states or ability states »³²⁰. Pour Brogaard, on peut connaître soit en vertu d'une croyance vraie, justifiée et non-chanceuse, soit en vertu d'une capacité. Dans ce deuxième cas, la croyance ne serait pas nécessaire et la chance ne jouerait pas le même rôle. Quand la connaissance suit cette deuxième voie, elle se constitue comme une connaissance primitive, un concept que Brogaard lie à la connaissance-première (*knowledge-first*) de Timothy Williamson³²¹. Malgré ses ressemblances avec la théorie avancée par Carter et Prichard, Brogaard présente sa conception comme étant intellectualiste, essentiellement parce qu'elle conçoit le savoir-faire comme un cas ordinaire de connaissance-Q et qu'elle conçoit la

318 Berit Brogaard, « Knowledge-How : a Unified Account », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011, p. 156.

319 Plus précisément, les réfère aux trois problèmes soulevés par Yuri Cath dans « Knowing How without Knowing That ».

320 Brogaard, « Knowledge-How : a Unified Account », p. 144. Elle ne reconnaît pas que sa conception est aussi disjonctive, mais je ne vois pas de raison de la qualifier autrement.

321 Brogaard, « Knowledge-How : a Unified Account », pp. 150-2.

connaissance-Q comme une forme ordinaire de connaissance propositionnelle. Seulement, chez elle, la connaissance propositionnelle se constitue de deux manières différentes. On constate que pour éviter une conception disjonctive du savoir-faire, Brogaard propose une conception disjonctive de la connaissance en général. Or, tout ceci ne fait que repousser le problème plus loin. Même si Brogaard reconnaît l'existence d'un problème analogue au problème de l'unité de la connaissance, elle n'y échappe pas en dernière analyse.

Face au problème de l'unité de la connaissance, les conceptions réductionnistes ont l'avantage puisqu'elles représentent toutes les formes de connaissance comme membres d'un même type. Or, certains anti-intellectualistes ont également tenté de réduire la connaissance propositionnelle à un savoir-faire, un projet que certains retracent jusqu'à Ryle lui-même. Par exemple, David Carr, comprenait manifestement le ryléanisme comme une forme d'anti-intellectualisme radical : « Ryle's somewhat indiscriminate employment of dispositional analyses in relation to knowledge concepts amounts to a wholesale reduction of epistemology to action theory »³²². Autrement dit, pour Carr, l'analyse ryléenne du savoir-faire en termes de dispositions complexes se généralisait à l'ensemble de la connaissance. C'est également ce que pense Jennifer Hornsby³²³. Au centre de la question, on trouve l'interprétation qu'il faut donner à « l'antériorité logique » que Ryle octroyait au savoir-faire sur la connaissance propositionnelle³²⁴. Cependant, il n'y a pas de consensus parmi les commentateurs à savoir si Ryle endossait une version radicale ou modérée de l'anti-intellectualisme.

9. L'anti-intellectualisme radical

Après Ryle, plusieurs philosophes ont adopté des positions assimilables à une forme d'anti-intellectualisme radical en concevant toute connaissance comme une forme de capacité ou de disposition. En 1956, dans *The Logical Status of « Knowing That »*, John Hartland-Swann argumentait déjà en faveur de l'anti-intellectualisme radical en s'inspirant de Ryle. Selon lui, la connaissance propositionnelle peut être réduite à un savoir-faire qui en retour doit être compris comme une forme de capacité. Plus précisément, pour Hartland-Swann, savoir que P, c'est avoir la capacité de répondre correctement que P³²⁵. Deux ans plus tard, dans *On « Knowing How »*

322 David Carr, « On Mastering a Skill », dans *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 15, 1981, p. 87.

323 Jennifer Hornsby, « Ryle's Knowing How and Knowing How to Act », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011, p. 81.

324 Ryle, « Knowing How and Knowing That », pp. 4-5.

325 John Hartland-Swann, « The Logical Status of "Knowing That" », dans *Analysis*, Vol. 16, 1956, pp. 114-15. Hartland-Swann a développé davantage sa conception dans son livre *An Analysis of Knowing*, George Allen & Unwin, 1958.

and « *Knowing That* », Jane Roland reprend la position de Hartland-Swann en distinguant cependant entre les savoir-faire acquis par la pratique – par exemple, savoir nager – des savoir-faire acquis instantanément, comme savoir répondre correctement que P³²⁶. Évidemment, Hartland-Swann et Roland prêtent le flanc aux problèmes de la nécessité et de la suffisance où la connaissance et la capacité sont intuitivement dissociées. On peut être capable de répondre à une question d'examen à laquelle on ne connaît pas la réponse en trichant. À l'opposé, la souris peut savoir que le chat guette l'entrée du trou, un bambin peut savoir que les biscuits sont dans le pot et un aphasique peut savoir que ses pantalons sont dans le tiroir, sans pouvoir répondre correctement que c'est le cas.

Avant la réouverture du débat par Stanley et Williamson, John Hyman a également défendu une conception de la connaissance comme capacité dans son article *How Knowledge Works*. Selon Hyman, la connaissance est un ensemble de capacités se manifestant sur la base de la considération des faits : « propositional knowledge is the ability to act, to refrain from acting, to believe, desire or doubt for reasons that are facts »³²⁷. Cependant, il ne suffit pas de proposer une théorie dispositionnelle de la connaissance pour cadrer automatiquement avec l'anti-intellectualisme radical. Par exemple, dans *Dispositional Theories of Knowledge*, Lars Gundersen présente une théorie dispositionnelle de la connaissance davantage apparentée à l'intellectualisme³²⁸. Gundersen se base sur les théories suivant la vérité (*tracking theories*) d'abord avancées par Fred Dretske et Robert Nozick pour répondre au problème de Gettier³²⁹. Selon Nozick, deux conditions doivent être remplies pour que S sache que P. Premièrement, si P n'était pas vrai alors, nécessairement, S ne croirait pas que P. On dit alors que la croyance de S varie avec la vérité de P – c'est la condition de variance. Deuxièmement, si P était vrai alors S croirait nécessairement que P. On dit alors que la croyance de S adhère à la vérité de P – c'est la condition d'adhérence. Puisque, selon une telle conception, la croyance d'un individu doit varier et adhérer à la vérité pour qu'elle puisse se qualifier au titre de connaissance, on dit qu'une croyance doit « suivre la vérité » (*track the truth*) pour se qualifier au titre de connaissance.

Une telle conception de la connaissance fait face à des problèmes qui lui sont propres. Voyons trois cas :

326 Jane Roland, « On Knowing How and Knowing That », dans *The Philosophical Review*, Vol. 67, 1958, p. 382.

327 John Hyman, « How Knowledge Works », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 49, 1999, p. 451.

328 Lars Gundersen, *Dispositional Theories of Knowledge : a Defence of Aetiological Foundationalism*, Ashgate, 2002. Pour un résumé de la conception de Gundersen, voir Lars Gundersen, « Tracking, Epistemic Dispositions and the Conditional Analysis », dans *Erkenntnis*, Vol. 72, 2010.

329 Voir Fred Dretske, « Epistemic Operators », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 67, 1970 et Robert Nozick, *Philosophical Explanations*, Clarendon Press, 1981.

Flip et la lumière. Flip vient à croire que la lumière est allumée dans la pièce adjacente en tirant à pile ou face. Si la pièce tombe pile, elle décide que la lumière est éteinte. Si elle tombe face, elle décide que la lumière est allumée. Sans qu'elle le sache, la pièce de monnaie utilisée par Flip contient un interrupteur qui éteint la lumière quand elle tombe sur pile et l'allume quand elle tombe sur face.

Stance et le vol de banque. Témoin d'un vol de banque, Stance vient à croire que le malfaiteur responsable n'est nul autre que Jesse James lorsque le masque de celui-ci glisse alors qu'il passe près de Stance, ce qui permet à ce dernier de le reconnaître.

Lily et les arbres hallucinatoires. Supposez que Lily croit correctement que les arbres existent parce qu'elle les voit, mais supposez également que si les arbres n'existaient pas, elle croirait quand même en leur existence parce que la composition de l'atmosphère serait altérée de façon à lui faire halluciner des arbres³³⁰.

La croyance de Flip adhère et varie avec la vérité, mais on ne jugerait pas normalement qu'elle sait que la lumière est ouverte ou fermée. Dans le cas de Stance, on jugerait normalement qu'il sait que le voleur est Jesse James, même si la condition d'adhérence n'est pas satisfaite – il aurait suffi que le masque reste en place pour que Stance ne formule pas de croyance correcte. À l'inverse, dans le cas de Lily, on jugerait normalement qu'elle sait que les arbres existent même si la condition de variance n'est pas satisfaite – si les arbres n'existaient pas, Lily croirait quand même en leur existence. Pour Gundersen, ces problèmes devraient nous amener à comprendre les théories suivant la vérité comme des théories dispositionnelles de la connaissance : la connaissance serait une croyance vraie issue d'une disposition suivant la vérité. Pour appuyer cette interprétation, Gundersen assimile les contre-exemples que nous avons présentés aux cas de « contrefaçon », de « masquage » et « désistement » posant classiquement problème à l'analyse conditionnelle contrefactuelle des concepts dispositionnels. De son point de vue, trouver une réponse à ces problèmes classiques pour l'analyse conditionnelle des dispositions devrait nous permettre d'ajuster les conditions de variance et d'adhérence de façon à répondre

330 Les trois problèmes sont présentés dans Lars Gundersen, « Tracking, Epistemic Dispositions and the Conditional Analysis ».

aux problèmes posés par les cas de Flip, Stance et Lily³³¹. Les conditions de variance et d'adhérence seraient ainsi l'expression du caractère dispositionnel de la connaissance.

La conception de Gundersen est intéressante parce qu'elle démontre qu'on peut soutenir une théorie dispositionnelle de la connaissance sans s'opposer à l'intellectualisme. Loin de fonder une conception non-propositionnelle de la connaissance, les dispositions chez Gundersen servent plutôt à départager les attitudes propositionnelles se qualifiant comme des connaissances de celles qui n'y parviennent pas. Une croyance vraie qui adhère à la vérité et varie avec elle se qualifie comme une connaissance, tandis qu'une croyance vraie qui n'adhère pas à la vérité et ne varie pas avec elle ne se qualifie pas comme une connaissance. Or rien dans tout cela ne remet en question l'idée que la connaissance est d'abord et avant tout une connaissance des faits, fondée sur la croyance. On peut alors être intellectualiste et dispositionnaliste sans problème.

À l'opposé, on trouve Stephen Hetherington, qui avance une conception dispositionnelle de la connaissance cherchant à renverser la réduction intellectualiste pour comprendre la connaissance des faits comme une forme de savoir-faire³³². Plus concrètement, savoir que l'on se trouve dans un endroit particulier signifie, selon lui, savoir correctement formuler des croyances à ce propos et/ou correctement traiter l'information pertinente et/ou décrire la situation et/ou utiliser les concepts pertinents et/ou répondre aux questions pertinentes et/ou raisonner à propos de la situation³³³. Pour chacun de ces savoir-faire, la condition de correctitude, exactitude ou précision – l'anglais est « accuracy » – est essentielle³³⁴. En somme, pour Hetherington, la connaissance propositionnelle est un ensemble plus ou moins précis de savoir-faire³³⁵.

Cependant, le concept de savoir-faire n'est qu'une notion intermédiaire ne faisant pas vraiment de travail dans la théorie d'Hetherington – toute connaissance est pour lui une forme de capacité (*ability*) : « Whenever you know that P, you have an ability—in that sense, you know how—to represent or respond or report or reason accurately, regarding P (where in general

331 Les qualifications apportées par Gundersen sur les conditions de variance et d'adhérence sont trop compliquées pour être exposées ici. Sa défense de l'interprétation dispositionnelle des théories de Dretske et Nozick tient essentiellement à trois choses : 1) une distinction entre l'aspect intérieur et extérieur d'une disposition, 2) le principe de *variable strictness* dans la logique des énoncés subjonctifs, selon lequel P peut impliquer nécessairement Q sans que P & R impliquent nécessairement Q et 3) le principe de *compositionality strictness* en méréologie, selon lequel un objet X peut posséder une disposition Z sans que l'objet composite X + Y la possède également. Voir Gundersen, *Dispositional Theories of Knowledge*, chap. 4 et 5.

332 Hetherington, *How to Know*, p. XI.

333 Hetherington, *How to Know*, p. 35, 42.

334 « I take accuracy to be the most central feature of knowing ». Hetherington, *How to Know*, p. 35, note 15.

335 Hetherington, *How to Know*, p. 28. Voir aussi p. 23, note 34. Pour une liste des différences entre la thèse d'Hetherington et l'anti-intellectualisme modéré qu'il attribue à Ryle, voir *How to Know*, pp. 74-5.

these potential outcomes need not be publicly verifiable) »³³⁶. Bien qu'Hetherington s'entende avec la plupart des anti-intellectualistes pour concevoir le savoir-faire comme capacité, il est en désaccord avec eux en affirmant que le savoir-faire et la connaissance propositionnelle ne sont pas fondamentalement différents. En postulant une réduction de ces concepts qui va à contre-courant de la thèse intellectualiste, le philosophe embrasse une forme d'anti-intellectualisme radical qu'il baptise « practicalisme » et lie à la pensée du Wittgenstein des *Recherches Philosophiques*³³⁷.

Afin de défendre sa conception de la connaissance comme capacité, Hetherington consacre beaucoup d'énergie à miner la plausibilité de la conception traditionnelle de la connaissance comme croyance vraie, justifiée et non-chanceuse. Premièrement, il s'oppose à l'idée voulant que la croyance serait le support de toute connaissance³³⁸. Selon lui, la philosophie conçoit traditionnellement la connaissance comme une forme de croyance bonifiée (*enhanced belief*)³³⁹, c'est-à-dire une croyance satisfaisant certains critères additionnels. Autrement dit, une connaissance, c'est tout simplement une croyance qui satisfait les standards énoncés. Hetherington rejette cette idée, bien qu'il ne s'oppose pas à concevoir la connaissance comme un état mental³⁴⁰. C'est ce refus de comprendre la connaissance comme une forme de croyance bonifiée qui éloigne le plus clairement Hetherington de toute forme d'intellectualisme, contrairement à Gundersen.

Deuxièmement, sa théorie diffère de la conception traditionnelle de la connaissance dans la mesure où il endosse un gradualisme à propos de la connaissance propositionnelle. Selon lui, la connaissance propositionnelle admet des degrés, contrairement à ce que l'on suppose habituellement. On pense ordinairement que l'on peut connaître plus ou moins bien une personne, ou savoir plus ou moins bien jouer d'un instrument, mais que l'on ne peut pas savoir plus ou moins bien que Paris est la capitale de la France³⁴¹. Or, pour Hetherington, il s'agit là simplement d'une apparence issue du langage³⁴². Son gradualisme découle naturellement de sa conception de la connaissance comme capacité, puisque les capacités admettent habituellement

336 Hetherington, *How to Know*, p. 35.

337 Pour le lien qu'Hetherington établit entre son practicalisme et la pensée de Wittgenstein, voir Hetherington, *How to Know*, pp. 32-33 et le chapitre 6 en général.

338 Hetherington, *How to Know*, pp. 71-2. Voir aussi p. 41, note 25.

339 Hetherington, *How to Know*, p. 2.

340 Hetherington envisage une compatibilité entre sa théorie et l'épistémologie de la connaissance première élaborée par Timothy Williamson. Par contre, cette compatibilité n'est nulle part développée. Voir Hetherington, *How to Know*, p. 41, note 25.

341 Hetherington, *How to Know*, p. 49.

342 Hetherington, *How to Know*, p. 205.

des degrés. Hetherington incorpore ce gradualisme à sa théorie de la connaissance en affirmant qu'on pourrait mieux ou moins bien connaître un fait en ayant une connaissance plus ou moins extensive de ce qui lui confère sa vérité. Plus on en sait sur ce qui fait la vérité de P, plus on sait que P est vrai³⁴³. Selon lui, l'aspect gradable de la connaissance propositionnelle va de pair avec la capacité de manifester ou d'exprimer correctement un nombre plus ou moins grand des capacités constituant savoir que P³⁴⁴.

Troisièmement, Hetherington défend l'idée que la justification n'est pas absolument nécessaire à la connaissance en argumentant que, dans un monde causalement instable, la justification serait superflue³⁴⁵. Selon lui, plutôt que de nécessiter une forme de justification, ce dont on aurait besoin pour acquérir des croyances vraies ou les capacités correspondantes dans un monde causalement instable serait une forme de chance opérant en harmonie avec l'environnement³⁴⁶. De son propre aveu, le but de son argument est assez modeste : non pas démontrer que la justification est superflue pour la connaissance dans notre monde, mais seulement que la justification n'est pas absolument requise dans tous les mondes possibles. Autrement dit, une connaissance dépourvue de justification ne serait pas une contradiction dans les termes (*conceptually confused*)³⁴⁷. Hetherington considère également que la chance n'annule pas la connaissance³⁴⁸.

Au final, pour Hetherington, attribuer une connaissance à quelqu'un, c'est implicitement formuler une prédiction à propos d'une personne : « On a practicalist interpretation, to attribute knowledge even in a particular circumstance is to include an implicit prediction about similar circumstances (even if not identical ones) »³⁴⁹. Il propose donc une théorie alternative de la connaissance qui défie la conception traditionnelle sous tous ses aspects principaux. Tandis que cette dernière conçoit la connaissance d'abord et avant tout comme une relation entre un état mental et un état de choses, la conception avancée par Hetherington conçoit la connaissance comme davantage liée à la prédiction du comportement et à ses chances de succès.

343 Hetherington, *How to Know*, p. 178.

344 Hetherington, *How to Know*, p. 214.

345 Hetherington, *How to Know*, pp. 132-139.

346 Hetherington, *How to Know*, p. 138.

347 Hetherington, *How to Know*, p. 143. On pourrait penser, comme le philosophe Baron Reed, que la connaissance n'est en réalité possible que dans un monde causalement stable. D'un tel point de vue, dans un monde causalement instable, une croyance vraie ne constituerait jamais une forme de connaissance et la connaissance serait impossible. Voir Baron Reed, « How to Know : A Practicalist Conception of Knowledge, by Stephen Hetherington », dans *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 93, 2015.

348 Hetherington, *How to Know*, chap. 3, en particulier p. 80.

349 Hetherington, *How to Know*, p. 227, note 9. Voir aussi p. 230.

Même si Hetherington et Gundersen avancent tous deux des théories dispositionnelles de la connaissance, seule la théorie d'Hetherington est anti-intellectualiste, surtout à travers sa remise en question du rôle de la croyance comme fondement de la connaissance. Au lieu d'être une croyance satisfaisant un certain nombre de conditions, la connaissance chez lui est un ensemble complexe de capacités qui ne présuppose pas l'existence d'une croyance. À l'inverse, l'aspect dispositionnel de la connaissance chez Gundersen joue seulement un rôle dans la formation de croyances, elle ne la remplace pas. Autrement dit, pour Gundersen, la connaissance est encore et toujours une connaissance des faits, une connaissance propositionnelle assistée d'un certain ensemble de dispositions.

La comparaison a quelque chose de révélateur : pour remettre en question l'intellectualisme, il ne suffit pas de penser la connaissance comme disposition. Il faut aller plus loin, par exemple, en niant le statut fondamental de la croyance comme le fait Hetherington. Après tout, la croyance est une attitude consistant à représenter un certain état de chose comme un fait. Celui qui croit est engagé à tenir le cru pour vrai. Puisque traditionnellement, on considère que les propositions sont les seules entités porteuses de vérité, remettre en question le statut fondamental de la croyance est une stratégie importante pour miner l'idée que toute connaissance est une connaissance des faits.

10. Que penser de l'anti-intellectualisme radical ?

Le changement de paradigme proposé par Hetherington possède certains avantages. Il peut être attirant pour les sympathisants de l'anti-intellectualisme qui prennent au sérieux le problème de l'unité de la connaissance puisqu'il parvient à surmonter ce problème en concevant l'ensemble de la connaissance comme une forme de capacité. Si l'on accepte la suggestion, on n'est plus face à deux genres distincts de connaissance uniquement liés par un mot. La théorie d'Hetherington, par sa radicalité, permet donc de répondre à un problème auquel font face les formes moins radicales d'anti-intellectualisme. Par ailleurs, une telle conception n'est pas dénuée d'alliés. Dans la *République*, Platon affirme que la connaissance (*episteme*) serait une forme de capacité (*dunamis*) différente de l'opinion ou de la croyance (*doxa*). Cette conception a été éclipsée par la théorie de la connaissance comme croyance vraie et justifiée que l'on retrouve dans le *Théétète*³⁵⁰. Comme le montre notre exergue, Wittgenstein pensait également que les termes « connaissance » et « capacité » jouent des rôles très similaires dans notre

350 Platon, *La République*, trad. Leroux, GF Flammarion, 2002, p. 307, (477b).

description du monde. Plus récemment, Angélique Thébert s'est basée sur les travaux d'Hetherington pour tenter de fournir une solution aux problèmes posés par la chance pour la conception traditionnelle de la connaissance³⁵¹. Finalement, comme nous le verrons au prochain chapitre, une conception de la connaissance comme capacité recoupe souvent mieux le discours des scientifiques sur la connaissance que celui des philosophes³⁵². Même si Hetherington semble assez isolé parmi les épistémologues contemporains, il ne faut pas discréditer sa proposition pour cette raison.

Néanmoins, sa conception a également ses désavantages. Premièrement, on peut demander ce qui distingue les capacités qui sont des connaissances de celles qui ne sont pas des connaissances. On peut savoir nager, mais pas digérer. Pourquoi ? Dans les sections précédentes, nous avons vu que la condition d'intentionnalité peut répondre à ce problème, mais qu'elle risque de réintroduire la notion de connaissance propositionnelle au sein des théories qui l'emploient. Et même si l'on n'avait pas besoin de la notion de connaissance propositionnelle pour expliquer la contribution de l'intention, on aura habituellement besoin de la notion de croyance qu'Hetherington tente d'évacuer de sa théorie de la connaissance.

Deuxièmement, en pensant la connaissance comme un ensemble de capacités disjointes, la conception d'Hetherington fait face au même problème d'indétermination que Ryle. Les attributions de connaissance dans un tel paradigme sont moins informatives puisqu'aucun membre particulier de la « diaspora épistémique de P » ne fonctionne comme une condition nécessaire³⁵³. Que se passe-t-il quand une ou plusieurs de ces capacités manquent à l'appel ? En vertu du gradualisme qu'il défend, Hetherington peut répondre qu'on sait, mais qu'on sait moins. Cette réponse prête flanc à un problème : à quoi sert au juste le concept de connaissance ? S'agit-il seulement d'un raccourci linguistique plutôt vague, servant à attribuer aux individus des ensembles de capacités disjointes, plutôt que de les attribuer une à une ? Si les connaissances ne sont en réalité que des ensembles de capacités, nous pourrions facilement être poussés vers l'éliminativisme à propos de la connaissance puisqu'il sera plus facile, plus utile et plus clair d'attribuer les capacités directement plutôt que de passer par un concept vague ne jouant aucun rôle lui étant propre.

351 Angélique Thébert « La connaissance comme capacité : Le traitement des cas de Gettier », dans *Arguments Philosophiques*, Vol. 4, 2012.

352 « In psycho-cognitive terms, knowledge can be defined as information or data about the environment [...] that can be acquired, stored and retrieved by living organisms with a more or less complex nervous system, with a view to securing their wellbeing ». Luis Augusto, « Unconscious Knowledge : a Survey », dans *Advances in Cognitive Psychology*, Vol. 6, 2010.

353 Hetherington, *How to Know*, p. 40.

De plus, comme le fera valoir Baron Reed, la « diaspora épistémique de P » est composée d'un ensemble de capacités (affirmer correctement, raisonner correctement, se souvenir correctement) qu'il est difficile de comprendre comme reposant sur une capacité plus générale qu'on nommerait « savoir que P ». Au contraire, si l'on cherche une matrice unificatrice pour cet ensemble de capacités, la conception traditionnelle de la connaissance nous fournit un candidat évident en indiquant que chacune d'entre elles découlent de la croyance que P :

Arguably, the most plausible explanation of why one might be able to do some or all of these things has to do with one's having the relevant belief (and, presumably, that belief's being appropriately justified). I can assert that it is raining, act as if it is raining, reason my way toward bringing an umbrella, and so forth, because I believe that it is raining. And my assertion, action, etc., are reasonable because my belief is a good one to have in the circumstances. Saying this, however, is not merely to privilege believing as a particularly important cognitive outcome—it is to take that belief to be (at least partially) constitutive of what grounds these cognitive abilities³⁵⁴.

Autrement dit, la conception traditionnelle de la connaissance nous permet de fournir une base catégorielle unificatrice à la « diaspora épistémique de P », mais il ne semble pas que l'on puisse dire la même chose de la théorie proposée par Hetherington.

Une dernière objection à la théorie d'Hetherington a été formulée par Marcus Adams³⁵⁵. Pour Adams, les projets réductionnistes font face à un problème de taille, qu'il s'agisse du projet d'Hetherington ou de celui de Stanley. Ce problème réside dans les découvertes empiriques sur les systèmes de mémoire et sur les différentes formes d'apprentissage qui leur sont associées. Depuis 1960, les observations empiriques démontrant que nous possédons une multiplicité de systèmes de mémoire se multiplient. Certains de ces systèmes sont plus facilement associables à des formes de savoir-faire, d'autres peuvent mieux être compris comme liés à la connaissance propositionnelle. Face à ces découvertes, Adams considère qu'un lourd fardeau de la preuve incombe aux théories visant à réduire toute forme de connaissance soit au savoir-faire, soit à la connaissance propositionnelle. Selon lui, les recherches empiriques ont démontré que ces formes de connaissance sont associées à des ensembles de capacités très différentes et mutuellement dissociables. Les thèses réductionnistes, aussi bien intellectualistes qu'anti-

354 Reed, « How to Know : A Practicalist Conception of Knowledge, by Stephen Hetherington ».

355 Marcus Adams, « Empirical Evidence and the Knowledge-that/Knowledge-how Distinction », dans *Synthese*, Vol. 170, 2009. Adams ne pouvait réagir aux positions adoptées dans le livre d'Hetherington, publié en 2011, mais seulement à des articles qui ont précédé ce livre. Cependant, les positions adoptées dans cette série d'articles et celles adoptées dans *How to Know* sont très similaires. Les critiques formulées par Adams s'appliquent aussi bien dans un cas que dans l'autre.

intellectualistes, auraient donc en commun le défaut d'être incompatibles avec la neuroscience moderne, qui postule l'existence de formes de mémoire différentes associées à des formes de connaissance différentes. Seul l'anti-intellectualisme modéré serait compatible avec la neuroscience moderne puisqu'il reconnaît leurs caractères distincts. Adams n'est pas le seul à avancer des arguments de cet ordre, qui tirent la théorie dans une direction diamétralement opposée au problème de l'unité de la connaissance. Ce sont des considérations que nous devons prendre au sérieux et elles feront l'objet de notre prochain chapitre.

Chapitre 4. Neurosciences et savoir-faire : La diversité des systèmes de mémoire

The fact that one can produce in a short time novice players who can recite the rules and moves of chess flawlessly contrasts with the fact that no verbal instruction suffices to produce grandmasters.

Philip Kellman et Patrick Garrigan

1. L'intellectualisme et le problème de la cognition diversifiée

Nous avons jusqu'à maintenant presque exclusivement présenté les motivations intuitives appuyant l'anti-intellectualisme : on peut savoir conduire une voiture, savoir lire, savoir dessiner et savoir négocier. Intuitivement, il semble difficile de réduire ce genre de connaissance à la connaissance d'un ensemble de faits. Mais les raisons motivant l'anti-intellectualisme ne se réduisent pas à un tel support intuitif. Nombre d'anti-intellectualistes considèrent que leur position s'accorde beaucoup mieux avec les découvertes scientifiques récentes sur la diversité des systèmes de mémoire que ne pourrait le faire l'intellectualisme³⁵⁶. Plus précisément, plusieurs anti-intellectualistes décrivent le concept de « mémoire procédurale » utilisé par les neuroscientifiques et les chercheurs en sciences cognitives comme fondamentalement incompatible avec l'intellectualisme.

Il est d'ailleurs fréquent que les scientifiques utilisent l'expression de « connaissance procédurale » pour référer à cette même capacité, un fait qui sera exploité par certains anti-intellectualistes. Par exemple, dans son article *Linguistic Knowledge*, le philosophe Michael Devitt identifie expressément le système de mémoire déclaratif à la connaissance propositionnelle et le système de mémoire procédural au savoir-faire³⁵⁷. Cependant, d'un point

356 C'est entre autres le cas de Marcus Adams, Michael Devitt et Charles Wallis. Voir Adams, « Empirical Evidence and the Knowledge-that/Knowledge-how Distinction », Devitt, « Methodology and the Nature of Knowing How » et Wallis, « Consciousness, Context, and Know-how ».

357 Michael Devitt, « Linguistic Knowledge », dans John Bengson et Marc Moffett (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011 pp. 327-9. Quoique problématique, l'affirmation de Devitt s'abreuve directement de déclarations faites par des psychologues et neuroscientifiques de renom. Devitt note que c'est ainsi que les scientifiques ont compris les rapports respectifs entre le savoir-faire et connaissance propositionnelle d'une part et la mémoire procédurale et la mémoire déclarative d'autre part. Pour d'autres exemples de cette équivalence posée dans la littérature scientifique, voir William Bechtel et Adele Abrahamsen, *Connectionism and the Mind : Parallel Processing, Dynamics, and Evolution in Networks*, Wiley-Blackwell, 2002, p. 179 et Zoltán Dienes et Josef Perner, « A Theory of Implicit and Explicit Knowledge », dans *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 22, 1999, p. 743.

de vue épistémologique, ce saut entre « mémoire » et « connaissance » ne va pas de soi. Notre mémoire peut nous égarer, elle peut contenir des faussetés. La connaissance, quant à elle, exclut ce genre de possibilité parce qu'elle indique une forme de succès épistémique impliquant traditionnellement la satisfaction de standards de vérité, de justification, auxquels certains ajouteront une incompatibilité avec la chance. Autrement dit, le souvenir peut être faux, mais le savoir doit être vrai³⁵⁸. On ne peut donc supposer d'emblée qu'à toute mémoire correspond une connaissance et qu'à chaque type de mémoire correspondrait un type de connaissance³⁵⁹.

Ceci étant dit, il semble effectivement que la diversité des systèmes de mémoire pose aux intellectualistes un problème important : si la mémoire est composée d'un ensemble de facultés ayant des fonctions différentes, s'appuyant sur des contenus différents qui sont appris de façons différentes et auxquels sont associées des capacités différentes, comment expliquer qu'une telle diversité ne se reflète pas dans notre conception de la connaissance ? À première vue, une théorie unitaire de la connaissance comme étant nécessairement une connaissance des faits ne rend pas justice à cette diversité. C'est ce que nous appellerons « le problème de la cognition diversifiée ». Plus précisément, si l'intellectualisme conçoit l'apprentissage d'abord et avant tout comme une acquisition de croyances mais que l'acquisition de croyances ne représente qu'une fraction de nos capacités d'apprentissage et que, parallèlement, seule une fraction du contenu de nos systèmes de mémoire peut être assimilé à un ensemble de croyances, alors on pourrait accuser l'intellectualisme de rejeter l'idée d'une multiplicité des types de connaissance sur la base d'une conception désuète de la cognition. Dans ce chapitre, nous ferons état des découvertes scientifiques sur la mémoire et l'apprentissage que peuvent exploiter les anti-intellectualistes pour mettre les intellectualistes dans l'eau chaude, mais nous verrons

358 John Bengson et Marc Moffett ont identifié cinq difficultés auxquelles ferait face toute tentative de simplement identifier la connaissance propositionnelle à la mémoire déclarative et le savoir-faire à la mémoire procédurale. Premièrement, il n'est pas clair que les propriétés caractéristiques de la mémoire déclarative soient systématiquement présentes dans la connaissance propositionnelle, tout comme il n'est pas clair que les propriétés caractéristiques de la mémoire procédurale soient systématiquement présentes dans le savoir-faire. Deuxièmement, les chercheurs en sciences cognitives attribuent souvent une mémoire procédurale à des choses (calculatrices, systèmes visuels, etc.) qui ne se qualifient pas comme des sujets de connaissance. Troisièmement, on peut douter que le terme de « connaissance » soit approprié ici et lui préférer le concept moins chargé de mémoire. Quatrièmement, on peut douter que la représentation sous forme de règle à laquelle les chercheurs en sciences cognitives assimilent parfois la mémoire procédurale soit vraiment distincte d'une représentation sous forme de propositions. Cinquièmement, Ryle lui-même n'aurait certainement pas été satisfait par le fait d'expliquer le savoir-faire par la représentation mentale de règles, qu'il associait également au « savoir-que » (*knowing that*). Voir Bengson et Moffett, « Two Conceptions of Mind and Action », p. 53, note 68.

359 Pour marquer cette différence qui ne doit pas être oubliée tout au long de ce chapitre, nous utiliserons des guillemets pour référer à la « connaissance » procédurale, qui pourrait être ou ne pas être de la connaissance au sens épistémologique du terme.

également comment les intellectualistes peuvent tenter d'accorder ces découvertes à leur théorie du savoir-faire.

2. La mémoire déclarative : mémoire sémantique et épisodique

Nous avons longtemps supposé que la mémoire est une faculté unitaire dont le fonctionnement de base nous est intimement connu. Nous pouvons nous souvenir d'avoir emprunté tel chemin par le passé, d'avoir répliqué alors qu'on aurait dû se taire ou de s'être réveillé avec un mal de tête sans se souvenir de la veille. Il est normal de penser à la mémoire sur la base du souvenir personnel remémoré dans la mesure où celui-ci forme le pan le plus phénoménologiquement impressionnant de la mémoire – c'est ici que la mémoire se fait expérience vécue. Se remémorer, c'est un peu comme voyager dans le temps. Cette mémoire par laquelle nous retournons dans le passé a un nom : mémoire épisodique. La mémoire épisodique est la capacité de refaire l'expérience d'événements autobiographiques et du contexte dans lesquels ils se sont produits³⁶⁰. Elle est typiquement décrite comme une mémoire des événements qui inclut les informations nécessaires pour répondre aux questions : qui ? quoi ? quand ? et où ?³⁶¹.

Or, la mémoire épisodique n'est qu'une des multiples branches de la mémoire à long terme, qui elle-même n'est qu'une faculté parmi celles qui composent ce phénomène aux apparences trompeusement unitaires qu'on nomme « mémoire ». Aux côtés de la mémoire à long terme, il faut distinguer la mémoire immédiate ou sensorielle qui préserve les impressions sensorielles à peine quelques fractions de seconde et la mémoire à court terme ou mémoire de travail, qui préserve différentes informations à l'esprit jusqu'à quelques minutes pour leur manipulation ultérieure³⁶². Nous ne nous préoccupons, ni de la mémoire sensorielle, ni de la mémoire à court terme ici, mais uniquement de la diversité des systèmes composant la mémoire à long terme, avec laquelle apparaît pour la première fois l'apprentissage durable. La mémoire épisodique forme, avec la mémoire sémantique, le système de mémoire à long terme que les neuroscientifiques nomment « mémoire déclarative » :

Declarative memory [...] refers to the capacity for conscious recollection about facts and events and is the kind of memory that is impaired in amnesia

360 Larry Squire, « Memory Systems of the Brain : A Brief History and Current Perspective », dans *Neurobiology of Learning and Memory*, Vol. 82, 2004, p. 174.

361 Selon Endel Tulving, celui qui a inventé le terme de « mémoire épisodique », une telle capacité présuppose trois conditions : la possession d'un sens du temps subjectif, l'autoconscience (capacité de se voir dans le passé ou le futur) et la possession d'un soi. Voir Endel Tulving, « Episodic Memory : from Mind to Brain », dans *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, 2002.

362 Dale Purves, George Augustine, David Fitzpatrick, William Hall, Anthony-Samuel LaMantia, James McNamara et Mark Williams, « Neuroscience », Troisième édition, Sinauer Associates, 2004, pp. 735-6.

and dependent on structures in the medial temporal lobe and midline diencephalon. [...] Declarative memory allows remembered material to be compared and contrasted. It supports the encoding of memories in terms of relationships among multiple items and events. The stored representations are flexible and can guide performance under a wide range of test conditions. Declarative memory is representational. It provides a way to model the external world, and as a model of the world it is either true or false. [...] Declarative memory can be divided into semantic memory (facts about the world) and episodic memory (the capacity to re-experience an event in the context in which it originally occurred)³⁶³.

Trois traits fondamentaux peuvent définir les systèmes déclaratifs de mémoire. La mémoire déclarative implique une activité de remémoration consciente, les souvenirs remémorés possèdent une prétention de vérité et l'information qu'ils contiennent est utilisable de manière flexible par l'individu. Attardons-nous un instant à leur prétention de vérité. Dire que la mémoire déclarative possède une prétention de vérité, c'est dire que les souvenirs qu'elle contient sont vrais ou faux, qu'ils constituent des affirmations à propos du monde. Voilà une raison pour laquelle la tendance des neuroscientifiques à définir exclusivement la mémoire sémantique comme une *mémoire des faits* peut choquer le philosophe : si les souvenirs épisodiques ont, eux aussi, une prétention de vérité, alors la mémoire épisodique, autant que la mémoire sémantique, représente une mémoire des faits³⁶⁴. Tandis que la mémoire sémantique a pour contenu caractéristique des connaissances générales à propos du monde, comme savoir que Paris est la capitale de la France ou que les poules n'ont pas de dents, la mémoire épisodique, elle, contient le contexte des faits autobiographiques vécus, comme savoir ce que j'ai fait hier après-midi et où je me trouvais le 11 Septembre 2001. Pourquoi ne pas alors abolir la distinction entre mémoire épisodique et mémoire sémantique ? Pourquoi penser que la faculté consistant à se souvenir des faits se dédouble en deux systèmes mnémoniques, un pour les faits autobiographiques, l'autre pour ceux qui ne le sont pas ?

363 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 174.

364 C'est un point également souligné par Stanley. Selon lui, la mémoire épisodique devrait être définie comme une mémoire des faits dont le contenu est partiellement indexical. « The ability to acquire and retain episodic knowledge is the ability to acquire and retain knowledge of propositions expressed by certain kinds of egocentric vocabulary – vocabulary involving indexicals like “I” and “here”. The ability to acquire and retain semantic knowledge is the ability to acquire and retain knowledge of propositions expressed in non-egocentric vocabulary (or at least vocabulary that does not include certain egocentric terms). This is not a distinction between kinds of knowledge, but rather a distinction between kinds of propositional contents ». Stanley, *Know How*, p. 156. Pour Stanley, du moins en 2011, non seulement la mémoire épisodique doit-elle être comprise comme une mémoire des faits, mais ce serait également le cas pour la mémoire procédurale. Nous verrons cependant que cette conception fait face à des problèmes importants.

Pour répondre à cette question, les spécialistes de la mémoire feront valoir qu'il est possible de posséder l'une de ces capacités sans posséder l'autre. C'est une telle dissociation qui se manifeste dans l'« amnésie de source » :

A particularly striking symptom in patients with frontal lobe damage is their tendency to forget how information was acquired, a deficit called source amnesia. Since the ability to associate a piece of information with the time and place it was acquired is at the core of how accurately we remember the individual episodes of our lives, a deficit in source information interferes dramatically with the accuracy of recall of episodic knowledge³⁶⁵.

L'amnésie de source est une pathologie dans laquelle la mémoire épisodique est affectée de façon disproportionnée par rapport à la mémoire sémantique. Les amnésiques de source sont capables d'acquérir de nouvelles connaissances à propos du monde, mais éprouvent de grandes difficultés à se souvenir de la provenance des informations qu'ils ont apprises. S'il est possible de conserver une capacité intacte alors qu'une autre se trouve largement amputée, nous avons de bonnes raisons de penser que ces deux capacités sont distinctes et fondées sur des structures anatomiques différentes.

La distinction entre les systèmes sémantiques et épisodiques au sein de la mémoire déclarative s'appuie également sur leurs locations différentes dans le cerveau : les déficits généraux en mémoire déclarative sont généralement attribuables à des lésions dans l'aspect médial du lobe temporal et les régions entourant le diencéphale, tandis que les déficits de mémoire épisodique propres à l'amnésie de source sont normalement liés à des lésions du lobe frontal³⁶⁶. C'est généralement à travers ce type d'arguments – les dissociations fonctionnelles et anatomiques – que la postulation de différents systèmes de mémoire s'effectue dans les neurosciences.

Nous avons expliqué en quoi consiste la prétention de vérité des pans sémantiques et épisodiques de la mémoire déclarative. On dit également qu'il s'agit de systèmes de mémoire flexibles – c'est-à-dire que leur contenu n'est pas lié à une tâche particulière (ex. jouer du piano) – et qu'ils sont caractérisés par une remémoration consciente. Aussi, les chercheurs en sciences cognitives réfèrent souvent à la mémoire déclarative en parlant de la « mémoire explicite » :

Factual knowledge of people, places, and things, and what these facts mean, is referred to as explicit memory (or declarative memory). This is recalled by a

365 Eric Kandel, James Schwartz et Thomas Jessell (éds.), « Principles of Neural Science », Quatrième édition, McGraw-Hill, 2000, p. 1237.

366 Arthur Shimamura et Larry Squire, « A Neuropsychological Study of Fact Memory and Source Amnesia », dans *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 13, 1987, p. 472.

deliberate, conscious effort [...] Explicit memory is highly flexible and involves the association of multiple bits and pieces of information. In contrast, implicit memory is more rigid and tightly connected to the original stimulus conditions under which the learning occurred³⁶⁷.

On peut expliquer le rapport de la mémoire déclarative/explicite à la conscience de deux manières. D'une part, la mémoire déclarative est sujette à un contrôle intentionnel, c'est-à-dire qu'elle forme une réserve d'informations qui – sauf lors d'un blanc de mémoire – est à la disposition de son détenteur. D'autre part, le souvenir déclaratif peut être contemplé et tenu à l'esprit sous la forme d'une phrase, d'une image, d'une scène ou d'un son, bref d'une représentation mentale sur laquelle se fixe l'attention. Cet accès volontaire et soutenu à la mémoire déclarative contribue à sa flexibilité particulière : la capacité à récupérer volontairement les souvenirs déclaratifs nous permet de les comparer, de les opposer, les combiner les uns aux autres et d'en tirer des conclusions³⁶⁸. Nous pouvons ainsi comprendre la flexibilité de la mémoire explicite ou déclarative comme une fonction de sa mise à la disposition d'un contrôle intentionnel. C'est ainsi que le souvenir déclaratif peut être utile en de très nombreuses et très différentes occasions.

3. Les systèmes non-déclaratifs : la mémoire procédurale

Les systèmes de mémoire déclaratifs ne constituent qu'un premier volet des systèmes de mémoire à long terme face aux systèmes de mémoire non-déclaratifs. On compte parmi ces derniers l'apprentissage associatif traditionnellement exploité par le conditionnement classique, l'apprentissage non-associatif qui consiste en l'habituation (affaiblissement de la réponse à un stimulus) ou la sensibilisation (renforcement de la réponse à un stimulus) et l'amorçage (*priming*), qui consiste en l'influence qu'exerce la présentation antérieure d'un stimulus sur le traitement d'un stimulus ultérieur. À ces facultés, il faut ajouter la mémoire procédurale et l'apprentissage perceptuel, que nous présenterons plus en détail. On pourrait penser que l'être humain s'est élevé au-dessus de fonctions mnémoniques aussi « primitives » et que seuls les animaux non-humains peuvent être conditionnés. Ce serait faire erreur. Chacun de ces systèmes de mémoire est pleinement fonctionnel chez l'humain et joue un rôle aussi bien dans la vie quotidienne que dans l'acquisition et l'exercice de nombreuses formes d'expertise.

Le système de mémoire non-déclaratif qui a fait couler le plus d'encre dans le cadre du débat sur le savoir-faire est la mémoire procédurale, une faculté responsable de l'acquisition

367 Kandel, Schwartz et Jessell, « Principles of Neural Science », p. 1230.

368 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 174.

d'habiletés motrices et même de certaines habiletés intellectuelles. Pourquoi postuler l'existence d'une telle faculté ? Comment décrire le contenu de la mémoire procédurale ? Comment les neuroscientifiques justifient-ils sa séparation des systèmes de mémoire déclaratifs et son inclusion au sein de systèmes de mémoire non-déclaratifs qui – pour l'épistémologue – peuvent sembler plutôt primitifs ? Nous nous lancerons dans un brin d'histoire pour répondre à ces questions.

L'identification de la mémoire procédurale comme faculté distincte remonte au cas célèbre de Henry Gustav Molaison (1926-2008) – connu sous le nom de H.M. – un homme qui était victime de fréquentes crises d'épilepsie depuis l'âge de 10 ans. Constatant que l'épilepsie de H.M. devenait particulièrement incapacitante et imperméable à la médication, le docteur William Scoville décida de procéder à l'ablation d'une portion substantielle des lobes temporaux chez H.M.³⁶⁹. L'opération, effectuée en Septembre 1953, réussit à enrayer ses crises d'épilepsie, mais cette victoire partielle fut accompagnée d'un coût très élevé :

On April 26, 1955, Brenda Milner, a colleague of both Penfield and Hebb, conducted a neuropsychological examination of patient H.M. The profound memory impairment was immediately obvious. H.M. gave the date as March, 1953 and his age as 27 (2 years younger than his actual age). He performed poorly on memory for short stories, word lists, pictures, and a wide range of other materials. Remarkably, it was unclear that he even remembered that he had undergone brain surgery. The severity of H.M.'s amnesia was shocking—he showed almost no capacity for new learning³⁷⁰.

Suite à l'opération, H.M. fut victime d'une importante amnésie rétrograde et d'une amnésie antérograde quasi-totale. L'amnésie *rétrograde* consiste en la perte de souvenirs précédant un traumatisme ou un accident. C'est généralement à celle-ci que l'on pense lorsqu'on entend le mot « amnésie ». L'amnésie *antérograde*, quant à elle, consiste en l'incapacité de former de nouveaux souvenirs suite à un traumatisme ou un accident. La date fournie par H.M. à Brenda Milner illustre les dommages causés par les deux formes d'amnésie. En raison de son amnésie antérograde, H.M. était condamné à vivre dans la dernière époque gravée dans sa mémoire. Mais, en raison de son amnésie rétrograde, celle-ci précédait de quelques mois le moment de sa chirurgie. Incapable d'acquérir de nouvelles connaissances générales, peu importe l'objet présenté (mots, visages, sons, nombres, formes, événements) ou la modalité de présentation

369 Larry Squire et Stuart Zola, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », dans *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 93, 1996, p. 1154. Pour l'histoire générale de H.M., voir Suzanne Corkin, « What's New with the Amnesic Patient H.M. ? », dans *Nature Reviews : Neuroscience*, Vol. 3, 2002.

370 Squire et Zola, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », pp. 1154-55.

(verbale, sonore, spatiale ou olfactive), H.M. était également incapable d'emmagasiner tout nouveau souvenir épisodique³⁷¹. Quelques minutes après qu'un événement soit passé – qu'il soit marquant ou non – H.M. n'en avait plus aucun souvenir. Pourtant, même après son opération, H.M. n'avait rien d'un « légume », son quotient intellectuel demeurait dans la moyenne, ses capacités verbales étaient intactes, sa mémoire de travail et ses souvenirs de jeunesse avaient été épargnés par l'amnésie. Seule sa mémoire des semaines précédant l'opération et sa capacité à acquérir de nouvelles connaissances avaient été détruites³⁷².

Si le cas de H.M. est le moment fondateur de la théorie appuyant la multiplicité des systèmes de mémoire à long terme, c'est parce qu'on découvrit que H.M. était capable d'acquérir de nouvelles habiletés motrices sans problème :

H.M. had an intact ability to acquire new motor skill learning (Milner, 1962). Over several days of practice, H.M. gradually improved at tracing the outline of a star when viewing the paper only through a mirror (a task that initially is challenging even for healthy individuals) despite never forming a memory for the testing experience. Thus, the contrast between H.M.'s profound memory loss and intact cognitive abilities outside the ability to form new memory set the stage for the work that has led to our current understanding of memory systems in the brain. H.M.'s case showed that memory is a dissociable cognitive capacity and that day to day memory was supported by brain structures that differed from those that supported the acquisition of motor skills³⁷³.

L'amnésie antérograde de H.M. n'était donc pas totale : il était encore capable d'apprendre certaines choses. De jour en jour, il perfectionnait son habileté à dessiner en se fiant sur l'image dans le miroir, même s'il ne conservait absolument aucun souvenir de s'être exercé à la tâche. On venait de découvrir un système mnémonique indépendant des mémoires épisodique et sémantique : la mémoire procédurale, ainsi nommée parce que sa fonction consiste à encoder, stocker et récupérer les procédures et les manières de faire apprises et perfectionnées par la pratique.

Un sceptique pourrait avancer que la disparité entre les capacités abolies et préservées chez H.M. est une bien mince découverte, beaucoup trop mince pour justifier la postulation d'un nouveau type de mémoire. Voire, une telle tâche peut sembler si peu cognitive, si motrice par nature que l'on serait enclin à lui refuser le titre d'« apprentissage ». Un tel sceptique préférerait peut-être le terme moins chargé d'« adaptation ». Mais ce serait une erreur d'insister

371 Corkin, « What's New with the Amnesic Patient H.M. ? », p. 153.

372 Squire et Zola, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », p. 1155.

373 Squire et Zola, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », p. 1155.

uniquement sur la nature motrice de la tâche. On parle ici d'une habileté acquise et perfectionnée sur un intervalle de plusieurs jours, dont le perfectionnement ne peut être simplement expliqué par une adaptation musculaire comme l'augmentation de la force ou de la flexibilité. Perfectionner l'exécution d'une tâche pratique, même très simple, ce n'est pas comme développer de la corne sur le bout des doigts, c'est-à-dire une adaptation purement physiologique, non-cognitive et subpersonnelle. De plus, refuser de qualifier l'amélioration de H.M. d'apprentissage impliquerait une révision des définitions neuroscientifiques de l'apprentissage et de la mémoire, où l'on définit le premier comme le processus par lequel toute nouvelle information est préservée par le système nerveux et donne lieu à une modification du comportement, et la seconde comme l'encodage, le stockage et la récupération de l'information apprise³⁷⁴.

Ce que le docteur Milner venait de découvrir chez H.M. était donc bel et bien un nouveau type de mémoire. Nous pouvons illustrer le fonctionnement de la mémoire procédurale à l'aide d'un exemple issu de la vie quotidienne : il arrive parfois, lorsque nous lisons un texte, de douter que l'auteur ait respecté l'orthographe d'un mot sans en être soi-même sûr. Une des manières répandues de s'en assurer dans l'absence d'un dictionnaire consiste à l'écrire soi-même. C'est une stratégie dont plusieurs reconnaîtront l'efficacité et qui peut s'expliquer par la mémoire procédurale. Quiconque a l'habitude d'écrire possède une mémoire pratique de l'orthographe d'un mot se trouvant réactivée dans le fait de l'écrire soi-même. Ce que démontre le cas de H.M., c'est qu'un tel souvenir procède d'un système de mémoire différent de celui qui consiste à pouvoir épeler le mot sans l'écrire ou simplement en l'imaginant dans sa tête. L'un des systèmes de mémoire s'exprime déclarativement, c'est-à-dire qu'il conserve la séquence de symboles de manière à ce qu'on puisse aller la retrouver « dans notre tête », tandis que l'autre système conserve une séquence d'actions – une procédure – qui n'est pas destinée à l'expression verbale et dont le processus de ressouvenir ne s'effectue pas par la pensée, mais par l'action.

Nondeclarative memory is neither true nor false. It is dispositional and is expressed through performance rather than recollection. Nondeclarative forms of memory occur as modifications within specialized performance systems. The memories are revealed through reactivation of the systems within which the learning originally occurred³⁷⁵.

C'est parce que la mémoire procédurale est un système de mémoire non-déclaratif destiné à encoder, stocker et reproduire des procédures destinées à l'action que le fait d'écrire un mot lu

374 Purves, Augustine, Fitzpatrick, Hall, LaMantia, McNamara et Williams, « Neuroscience », p. 733.

375 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 174.

dont nous doutons de l'orthographe aide à s'assurer de sa forme correcte. Nous faisons également l'expérience d'un phénomène similaire lorsque nous sommes incapables de nous souvenir d'une combinaison de cadenas tant que nous n'essayons pas de le déverrouiller³⁷⁶. La découverte de la mémoire procédurale révèle que la présupposition selon laquelle la mémoire à long terme serait une faculté unitaire qui conserve des faits pour une utilisation générale ne donne qu'une image partielle de la mémoire – il existe des systèmes mnémoniques qui apprennent uniquement par la pratique et n'expriment le remémoré que dans l'action. C'est justement parce que le souvenir procédural s'exprime dans l'action et non dans la remémoration passive ou la déclaration que Squire affirme qu'il n'a pas de prétention de vérité. Un tel souvenir a besoin de l'action pour être remémoré, de la présence du cadenas ou du stylo, c'est-à-dire qu'il n'est pas, au sens traditionnel *une pensée* capable d'être imaginée ou contemplée. Sa réactivation confinée à l'action en fait une faculté remarquablement plus inflexible que la mémoire déclarative, qui peut utiliser le mémorisé à des fins toutes autres que dans la performance de l'action par laquelle il aurait été initialement acquis.

Nous venons de caractériser sommairement la fonction du système de mémoire procédurale en l'opposant à celle des systèmes de mémoire déclaratifs. Tandis que ceux-ci semblent destinés à conserver des faits dont l'utilité n'est en rien confinée aux conditions d'apprentissage, la mémoire procédurale s'attache à l'apprentissage et au perfectionnement de manières de faire intimement liées à une tâche particulière. Mais les ravages causés par la chirurgie dans les systèmes déclaratifs de mémoire chez H.M. et l'état inaltéré de la mémoire procédurale chez lui pointent au-delà de la simple indépendance *fonctionnelle* de ces systèmes mnémoniques. De toute évidence, la mémoire procédurale ne siège pas dans les mêmes zones du cerveau que les facultés déclaratives anéanties chez H.M.. Une telle indépendance anatomique est un critère essentiel dans l'identification d'un nouveau système mnémonique pour les neuroscientifiques :

A memory system is most usefully defined in psychological terms as well as anatomical terms. That is, a memory system is most clearly identified by both a distinct circuitry and a unique set of operating characteristics. Memory systems are not separated according to stimulus modality (e.g., auditory vs. visual modality) or between response modalities (e.g., manual vs. verbal responses). Instead, the critical distinctions involve how each system's

376 Michael Cohen et Paul Bacdayan, « Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory : Evidence from a Laboratory Study », dans *Organization Science*, Vol. 5, 1994.

anatomy and physiology support a particular type of memory representation in terms of its organization and psychological characteristics³⁷⁷.

C'est précisément parce que la mémoire sémantique, épisodique et procédurale ne siègent pas dans les mêmes zones du cerveau que la capacité d'encodage propre aux deux premières formes de mémoire avait été détruite chez H.M., tandis que celle destinée à la mémoire procédurale a été préservée. En fait, l'amnésie tragique développée par H.M. a établi hors de tout doute que les lobes temporaux et le diencephale – en particulier l'hippocampe et les structures associées – jouent un rôle crucial dans la mémoire déclarative en général³⁷⁸. À l'opposé, la mémoire procédurale serait en grande partie gravée dans le cervelet et le striatum, qui agissent de concert avec les aires motrices du cortex³⁷⁹. Non seulement les distinctions entre mémoire sémantique, épisodique et procédurale s'appuient-elles sur des dissociations fonctionnelles – c'est-à-dire entre des tâches différentes – mais elles se trouvent également à des endroits différents du cerveau. Le postulat de systèmes de mémoire distincts s'appuie donc sur une indépendance à la fois fonctionnelle et anatomique.

Le cas de Clive Wearing – malheureux détenteur de l'amnésie antérograde la plus spectaculaire jamais documentée – est encore plus impressionnant. Le regretté neuroscientifique et écrivain Oliver Sacks a raconté sa rencontre avec Clive Wearing :

In March of 1985, Clive Wearing, an eminent English musician and musicologist in his mid-forties, was struck by a brain infection [...]. He was left with a memory span of only seconds—the most devastating case of amnesia ever recorded. New events and experiences were effaced almost instantly. [...] Desperate to hold on to something, to gain some purchase, Clive started to keep a journal, first on scraps of paper, then in a notebook. But his journal entries consisted, essentially, of the statements “I am awake” or “I am conscious,” entered again and again every few minutes. He would write : “2:10 P.M : This time properly awake. . . . 2:14 P.M : this time finally awake. . . . 2:35 P.M : this time completely awake,” along with negations of these statements : “At 9:40 P.M. I awoke for the first time, despite my previous claims.” This in turn was crossed out, followed by “I was fully conscious at 10:35 P.M., and awake for the first time in many, many weeks”³⁸⁰.

377 Squire et Zola, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », p. 1156.

378 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 174. Voir également Joseph Manns, Ramona Hopkins et Larry Squire, « Semantic Memory and the Human Hippocampus », dans *Neuron*, Vol. 38, 2003.

379 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 173. Voir également Steven Wise et Daniel Willingham, « Motor Skill Learning », dans Larry Squire (éd.), *Encyclopedia of Neuroscience*, Elsevier, 2009. Pour une revue générale, voir Barbara Knowlton, « The Role of the Basal Ganglia in Learning and Memory », dans Larry Squire et Daniel Schacter (éds.), *Neuropsychology of Memory*, Gilford Press, 2002.

380 Oliver Sacks, « The Abyss », dans *The New Yorker*, 24 septembre 2007.

Comme pour H.M., c'est l'ensemble du système permettant l'acquisition de nouvelles informations en mode déclaratif qui a été détruit dans le cerveau de Clive Wearing, mais le laps de temps pendant lequel il peut retenir une information donnée est beaucoup plus court que H.M., un fait qui a inspiré le titre d'un des nombreux documentaires sur son histoire personnelle : *The Man with 7 Seconds Memory*. Chaque instant est, pour Clive Wearing, un moment privilégié d'éveil, unique et inexplicable, précédé par de nombreuses années apparemment passées dans une obscurité totale. Il lui suffit de couvrir de sa main un objet puis de la retirer pour avoir l'impression que l'objet est entièrement « neuf »³⁸¹.

L'amnésie antérograde de Clive Wearing est, comme chez H.M., accompagnée d'une importante amnésie rétrograde qui a détruit la quasi-totalité de ses souvenirs précédant l'encéphalite. Malgré l'étendue du dommage causé par l'infection, la conservation de sa mémoire procédurale est, chez lui, encore plus impressionnante que chez H.M.. Wearing était un musicien accompli avant son infection et il a entièrement conservé son talent musical :

Miller's film ["Prisoner of Consciousness"] showed dramatically the virtually perfect preservation of Clive's musical powers and memory. In these scenes from only a year or so after his illness, his face often appeared tight with torment and bewilderment. But when he was conducting his old choir, he performed with great sensitivity and grace, mouthing the melodies, turning to different singers and sections of the choir, cuing them, encouraging them, to bring out their special parts. It is obvious that Clive not only knew the piece intimately—how all the parts contributed to the unfolding of the musical thought—but also retained all the skills of conducting, his professional persona, and his own unique style. Clive cannot retain any memory of passing events or experience and, in addition, has lost most of the memories of events and experiences preceding his encephalitis—how, then, does he retain his remarkable knowledge of music, his ability to sight-read, play the piano and organ, sing, and conduct a choir in the masterly way he did before he became ill ?³⁸².

Le cas de Wearing n'a pas été cité dans la littérature sur le savoir-faire, mais il est assez évident qu'il s'agit d'un cas que pourraient exploiter les anti-intellectualistes pour défendre l'idée qu'au moins certaines formes de savoir-faire ou d'expertise jouissent d'une indépendance partielle ou complète par rapport à notre connaissance des faits. Non seulement Clive Wearing a-t-il conservé son talent musical, mais il est également capable, sous la supervision de ses proches, d'apprendre de nouveaux morceaux³⁸³. C'est d'une manière très spectaculaire que le cas de

381 Sacks, « The Abyss ».

382 Sacks, « The Abyss ».

383 Sacks, « The Abyss ».

Clive Wearing démontre l'indépendance des systèmes de mémoire déclaratifs et non-déclaratifs. Tandis que l'amnésie rétrograde a effacé une large portion de ses souvenirs à propos du passé, ce que les neuroscientifiques n'hésitent pas à appeler son « savoir-faire » fut complètement épargné par l'infection. Son acquisition de nouvelles connaissances pratiques n'est d'ailleurs pas confinée au domaine musical :

He has gained other implicit memories, too, slowly picking up new knowledge, like the layout of his residence. He can go alone now to the bathroom, the dining room, the kitchen—but if he stops and thinks en route he is lost. Though he could not describe his residence, Deborah tells me that he unclasps his seat belt as they draw near and offers to get out and open the gate. Later, when he makes her coffee, he knows where the cups, the milk, and the sugar are kept. He cannot say where they are, but he can go to them ; he has actions, but few facts, at his disposal³⁸⁴.

Ce serait une erreur de supposer que l'existence de multiples systèmes mnémoniques n'est établie que sur une poignée d'histoires anecdotiques comme celles de H.M. et de Wearing. Ceux-ci ne sont pas des cas isolés. Depuis la découverte des systèmes de mémoire implicite, les neuroscientifiques ont pu observer chez de multiples patients s'adonnant à plusieurs tâches différentes que les systèmes déclaratifs et non-déclaratifs jouissent d'une indépendance fonctionnelle et anatomique importante³⁸⁵.

Peu après avoir établi ces dissociations entre la mémoire déclarative et non-déclarative chez les amnésiques, les neuroscientifiques ont constaté que plusieurs habiletés mentales n'impliquant aucun mouvement corporel complexe étaient également acquises et préservées par la mémoire procédurale. De telles découvertes ont alors étendu notre conception du domaine d'application de la mémoire procédurale à des tâches beaucoup plus intellectuelles et perceptuelles que motrices³⁸⁶. La mémoire procédurale n'aurait donc pas comme unique fonction de présider à l'apprentissage et au perfectionnement des mouvements du corps, mais aurait également une fonction importante dans l'acquisition et la conservation d'habiletés mentales. Certains modèles en linguistique en font d'ailleurs un mécanisme essentiel dans

384 Sacks, « The Abyss ».

385 Voir Sara Cavaco, Steven Anderson, John Allen, Alexandre Castro-Caldas et Hanna Damasio, « The Scope of Preserved Procedural Memory in Amnesia », dans *Brain*, Vol. 127, 2004. Voir également Hugo Spiers, Elanor Maguire et Neil Burgess, « Hippocampal Amnesia », dans *Neurocase*, Vol. 7, 2001, où les auteurs concluent qu'il y a un consensus scientifique sur le fait que la mémoire procédurale est préservée dans les cas d'amnésie causés par une lésion de l'hippocampe.

386 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 172.

l'apprentissage de la langue, spécialement par rapport à l'apprentissage implicite des règles de la grammaire³⁸⁷.

4. Mémoire non-déclarative chez les experts et apprentissage implicite

La possession d'une mémoire implicite et réfractaire à la verbalisation n'est pas uniquement l'apanage des individus ayant subi des traumatismes cérébraux. Les observations faites sur les amnésiques sont instructives dans la mesure où elles démontrent l'existence de fonctions mnémoniques indépendantes situées dans des endroits différents du cerveau. Mais une telle forme d'apprentissage peut-elle avoir lieu dans un cerveau normalement constitué ? Ne faut-il pas s'attendre à ce que les différents systèmes de mémoire fonctionnent de concert lorsqu'aucun d'entre eux n'est endommagé ? C'est ce que confirme Squire :

The discussion of memory systems so far has focused on dissociations between systems in illustrating the unique contributions of the central structure in each system. However, behavior is a product of the entire nervous system and typically is guided by contributions of more than one form of memory. For example, training in a sport normally results in declarative memory of instructions from one's coach but also leads to motor skill learning from repetitive practice³⁸⁸.

Dans un individu sain, plusieurs systèmes de mémoire interagissent normalement dans l'accomplissement d'une tâche donnée. Faut-il alors comprendre la mémoire procédurale comme un artéfact, le produit d'un esprit malade qui tente de s'adapter au monde à l'aide des ressources qui lui reste ? Si c'était le cas, les découvertes sur la mémoire procédurale n'auraient qu'une portée très limitée sur la question de la nature épistémologique du savoir-faire.

Quoiqu'il soit plus difficile d'observer des comportements n'exploitant qu'une seule forme de mémoire chez les individus normaux, l'indépendance des différents systèmes de mémoire se fait fréquemment sentir dans l'expérience subjective. Il suffit que l'on tente de décrire notre manière de garder l'équilibre à vélo, notre manière de déterminer si quelqu'un ment, notre manière de construire des phrases ou de faire des blagues pour se trouver dans un embarras profond. Pourtant, chacune de ces activités sont des activités complexes fortement déterminées par nos apprentissages. Cet embarras dévoile que ces compétences s'inscrivent en partie dans des systèmes de mémoire dont le contenu est réfractaire à la verbalisation – les systèmes non-déclaratifs.

387 Voir Michael Ullman, « Contributions of Memory Circuits to Language : the Declarative/Procedural Model », dans *Cognition*, Vol. 92, 2004.

388 Squire et Zola, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », p. 1174.

Toutefois, les fondements empiriques pour l'existence de différents systèmes de mémoire chez un individu normal ne se réduisent pas à un tel support intuitif. La nature souvent implicite de la connaissance possédée par les experts dans différents domaines est bien connue des spécialistes en intelligence artificielle qui tentent d'incarner dans des systèmes informatiques l'expertise possédée par les agents humains. C'est ce qu'on appelle « le problème de l'élicitation de la connaissance » (*the problem of knowledge elicitation*). Celui-ci consiste à systématiser la connaissance possédée par les experts en chair et en os de manière à pouvoir la mettre en œuvre dans un système informatique qui n'admet pas l'ambiguïté et nécessite une description complète de la tâche à accomplir. L'un des pans bien connus du problème de l'élicitation de la connaissance consiste à aider les experts à décrire leurs connaissances qui sont souvent implicites. Pour pallier à la difficulté qui consiste à verbaliser la connaissance des experts, les spécialistes en intelligence artificielle voulant construire un système informatique censé accomplir la même tâche doivent utiliser, en plus de simples entrevues verbales, des enregistrements visuels, des mises en situation simplifiées et des jeux de rôle dans lesquels les experts peuvent démontrer les comportements étalant leur connaissance plutôt que de tenter de la verbaliser³⁸⁹.

Le cas paradigmatique d'une expertise réfractaire à la verbalisation est fourni par les habiletés fiables mais totalement implicites des trieurs de poussins. Dans l'industrie de l'oeuf, puisque les poussins mâles ne pondent aucun œuf, il est plus rentable pour l'industrie de les broyer à la naissance pour éviter d'avoir à les nourrir (les poulets de chair et les poules pondeuses sont de lignées génétiques différentes, destinées à maximiser la production respective de viande et d'œufs). Or, la tâche consistant à distinguer les poussins mâles des poussins femelles s'avère être d'une difficulté considérable. Dans un article décrivant le caractère remarquablement implicite de cette forme d'expertise, le linguiste Richard Horsey affirme : « Chicken sexers report that in many cases they do not know on what basis they make their discriminations : "To be close to 100 per cent accurate at 800 to 1200 chickens per hour for a long day, intuition comes into play in many of your decisions" »³⁹⁰. Dans le domaine scientifique, la contribution de la cognition implicite dans l'expertise a été documentée chez les

389 Pour une description plus complète des techniques utilisées par les « knowledge engineers » pour pallier au problème de l'élicitation de la connaissance, voir Nancy Cooke, « Varieties of Knowledge Elicitation Techniques », dans *International Journal of Human-Computer Studies*, Vol. 41, 1994.

390 Richard Horsey, « The Art of Chicken Sexing », dans *UCL Working Papers in Linguistics*, Vol. 14, 2002, pp. 109-110.

physiciens, les mathématiciens, les radiologues et les médecins³⁹¹. Non seulement ces dissociations entre les facultés de mémoire déclarative et non-déclarative ont-elles été constatées chez les experts, mais des habiletés similaires ont également été recréées en laboratoire sur des participants en pleine santé. Les neuroscientifiques appellent le type d'apprentissage ainsi suscité « apprentissage implicite ».

On peut définir l'apprentissage implicite comme l'acquisition de nouvelles informations malgré soi et une difficulté subséquente à exprimer ce qui a été appris³⁹². Les expériences visant à produire une forme d'apprentissage implicite ont toutes ceci en commun : les individus sont placés face à une tâche pour laquelle la réaction appropriée est déterminée par un ensemble complexe de règles qui leur sont inconnues et inaccessibles. On détermine qu'une forme d'apprentissage implicite a eu lieu si leur performance s'améliore sans qu'ils soient capables d'énoncer les règles présidant à la tâche demandée. Une des premières expériences sur l'apprentissage implicite fut l'expérience sur l'assimilation d'une grammaire artificielle élaborée par Arthur S. Reber en 1967. Reber demanda d'abord aux participants de mémoriser des séries de lettres dénuées de sens (ex. VVTPS, TPTPS). Une fois la mémorisation accomplie, il leur annonça que les séries mémorisées respectaient un ensemble de règles grammaticales élaborées spécialement pour l'expérience. On leur demanda ensuite de classer de nouvelles séries de lettres selon leur grammaticalité. Les participants performèrent significativement mieux que l'aurait prédit le hasard mais furent incapables d'énoncer les règles déterminant la grammaticalité des mots artificiellement générés. Ceci laisse entendre que les participants auraient appris à se conformer à une règle sans pouvoir spécifier précisément son contenu³⁹³. On peut certainement tracer des parallèles entre l'apprentissage d'une telle grammaire artificielle et l'apprentissage des règles de notre langue natale : dans les deux cas, la maîtrise semble s'acquérir sans que l'on soit capable d'énoncer les règles qui distinguent les expressions bien construites des expressions déficientes.

391 Voir Wallis, « Consciousness, Context and Know-how », pp. 128-131. Quant à lui, Ryle affirmait la priorité du savoir-faire sur la connaissance propositionnelle dans la recherche scientifique : « A scientist, that is, is primarily a know-how and only secondarily a know-that. He couldn't discover any particular truths unless he knew how to discover ». Ryle, « Knowing How and Knowing That », p. 16.

392 Axel Cleeremans, Arnaud Destrebecqz, Maud Boyer, « Implicit Learning : News from the Front », dans *Trends in Cognitive Science*, Vol. 2, 1998, p. 406.

393 Pour l'expérience originale de Reber, voir Arthur Reber, « Implicit Learning of Artificial Grammar », dans *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 6, 1967. Pour une revue des découvertes et expériences sur l'apprentissage implicite, voir Cleeremans, Destrebecqz et Boyer, « Implicit Learning : News from the Front ».

5. La connaissance propositionnelle doit-elle être verbalisable ?

Plusieurs anti-intellectualistes utiliseront les observations que nous avons exposées sur le caractère souvent implicite de l'expertise comme un argument contre la conception intellectualiste du savoir-faire. C'est le cas de Charles Wallis, qui considère que l'asymétrie entre la capacité à exécuter et la capacité à verbaliser pose un problème de taille aux théories intellectualistes du savoir-faire :

Experts are certainly candidates for ascriptions of knowledge-how with regard to their field of expertise. Physicists know how to solve physics problems. Grand masters know how to play chess. If know-how consists in conscious or consciously accessible beliefs, and the exercise of know-how consists of conscious, general reasoning about practical matters, then one would expect these experts to be able to easily articulate the practical directives guiding their actions (know-how). However, it is well-known in psychology and artificial intelligence that experts often have great difficulty in consciously accessing and in expressing their knowledge, even using demonstrations³⁹⁴.

Wallis utilise ici un argument très simple pour remettre en question l'intellectualisme. On pense ordinairement que les experts savent faire ce qu'ils font, autrement dit, ils possèdent un grand savoir-faire. Si la connaissance propositionnelle est facilement verbalisable et que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle comme le disent les intellectualistes, alors leur savoir-faire devrait être facilement verbalisable. Or, pour bien des formes d'expertise, ce n'est pas le cas.

Stanley offre deux réponses à ce genre d'argument. Premièrement, selon lui, quand on affirme que les connaissances implicites des experts ne sont pas verbalisables, on fait l'économie d'une méthode de verbalisation que l'on ne peut écarter légitimement – l'emploi de termes démonstratifs et indexicaux. Deuxièmement, pour Stanley, la conception intellectualiste du savoir-faire n'implique pas que les experts devraient être capables de verbaliser leurs connaissances. Stanley conteste donc que la possession de connaissance propositionnelle implique la capacité de donner une description détaillée de ce que l'on connaît³⁹⁵. Dans sa première réponse, Stanley fait remarquer que ce qui est verbalisable et ce qui ne l'est pas dépend du choix des termes pouvant contribuer à la verbalisation. En particulier, si l'on peut s'appuyer

394 Wallis, « Consciousness, Context, and Know-how », p. 130.

395 Dans son livre, Stanley utilise les termes « informative description » et conteste qu'une description utilisant des indexicaux comme celle du boxeur (voir plus bas) ne serait pas informative. Comme le dit Stanley, ce qui est ou n'est pas informatif dépend du contexte (en particulier, de la connaissance de la personne à qui on donne une description). Pour cette raison, je préfère parler d'une description détaillée. Voir Stanley, *Know How*, p. 162.

sur des termes démonstratifs ou indexicaux dans la verbalisation de nos connaissances, alors presque toutes, voire toutes nos connaissances seraient verbalisables. Il donne l'exemple d'un boxeur souffrant d'encéphalopathie traumatique chronique (*punch-drunk boxer*) incapable de donner une description détaillée de sa manière de boxer contre un gaucher :

Consider a punch-drunk boxer, who still retains the skill of boxing against a southpaw, though he isn't particularly skilled in describing it. He can still verbalize his knowledge of how to box against a southpaw, by showing how to box against a southpaw, and simultaneously uttering the sentence "This is the way I fight against a southpaw." This is certainly a verbalization³⁹⁶.

Pour Stanley, si l'on permet l'inclusion de termes indexicaux et démonstratifs dans la verbalisation, alors le boxeur est capable de verbaliser ce qu'il connaît et on peut alors supposer que pratiquement toutes nos connaissances seraient verbalisables.

Dans un article paru peu après son livre *Know How*, Stanley reprend de façon légèrement différente l'exemple du boxeur combattant un gaucher. Cette fois-ci, c'est un commentateur qui, décrivant le changement de technique du boxeur s'adaptant au gaucher, déclare : « Il sait que c'est la meilleure manière de battre un gaucher ». Pour Stanley, la déclaration du commentateur constitue une attribution vraie de connaissance propositionnelle, même si le boxeur est lui-même incapable de décrire ses actions sans utiliser de termes indexicaux ou démonstratifs³⁹⁷. Même les connaissances les plus implicites pourraient ainsi être verbalisables. De plus, Stanley considère que de refuser qu'on s'appuie sur des termes indexicaux et démonstratifs serait une contrainte injustifiable. D'une part, on n'aurait habituellement aucun scrupule à affirmer que « le boxeur sait que c'est la meilleure manière de battre un gaucher » et d'autre part, refuser l'utilisation de termes démonstratifs et indexicaux serait ajouter une condition arbitraire et injustifiée³⁹⁸. La description démonstrative ne constitue certainement pas une description détaillée, mais comme nous le verrons à l'instant, la connaissance propositionnelle n'implique pas la capacité de fournir une description détaillée selon Stanley. C'est ici qu'entre en jeu la seconde réponse.

La seconde réponse de Stanley consiste à distinguer entre « savoir faire X » et « savoir expliquer X ». Tandis que Wallis pense que, pour les intellectualistes, la vérité de la première attribution de connaissance implique la vérité de la deuxième, Stanley niera explicitement cette

396 Stanley, *Know How*, p. 161.

397 Stanley, « Knowing (How) », p. 215.

398 Stanley, *Know How*, p. 163.

supposition. L'intellectualisme constitue une théorie sur les connaissances du premier type, et non sur les connaissances du second type :

The theory in Stanley and Williamson clearly invalidates the inference from “X knows how to F” to “X knows how to explain how to F”. According to it, an instance of “X knows how to ride a bicycle” is true if and only if, for some way w which is a way in which x could ride a bicycle, x knows that w is a way in which x could ride a bicycle. But instances of “X knows how to explain how to ride a bicycle” have quite different truth-conditions. On Stanley and Williamson’s theory, x knows how to explain how to ride a bicycle if and only if for some way w, which is a way in which x could explain how to ride a bicycle, x knows that w is a way in which x could explain how to ride a bicycle. So knowing how to ride a bicycle involves knowledge of a distinct proposition than does knowing how to explain how to ride a bicycle. [...] But grasp of a way of explaining how to do something is not required for knowing how to ride a bicycle. On Stanley and Williamson’s theory, only grasping a way of riding a bicycle is required to know how to ride a bicycle³⁹⁹.

Savoir comment nager, selon Stanley, c’est connaître une proposition. Savoir expliquer comment nager, c’est également connaître une proposition, mais une proposition différente. L’une de ces propositions exprime une manière de faire, tandis que l’autre exprime une manière d’expliquer une manière de faire. L’intellectualisme s’accorde parfaitement avec l’idée qu’on peut savoir nager sans savoir expliquer comment nager. La possession du savoir-faire n’implique pas la capacité de le verbaliser, même selon l’intellectualisme. Face à cette réplique, ce que des anti-intellectualistes comme Wallis considéraient être un argument massue se révèle n’être rien de plus qu’un grandiose coup d’épée dans l’eau. En faisant cette distinction, Stanley peut rejeter les dissociations typiques chez l’expert entre capacité d’exécuter et capacité d’expliquer comme n’étant pas un problème pour sa théorie : l’incapacité d’expliquer ne prouve en rien la non-propositionnalité de la connaissance.

Avec sa seconde réponse, Stanley me semble repousser de façon assez efficace l’argument de Wallis qui présuppose qu’à la connaissance propositionnelle à laquelle les intellectualistes identifient le savoir-faire correspondrait nécessairement une capacité de verbaliser et d’expliquer en détail ses connaissances. Cependant, même si l’argument simple produit par Wallis échoue à remettre en question l’intellectualisme, des arguments plus subtils, tenant compte de l’ensemble des capacités (ou incapacités) associées aux systèmes de mémoires non-déclaratifs ne seront pas réfutés par une telle réponse. La verbalisabilité n’est qu’une des capacités qu’on associe traditionnellement à la connaissance propositionnelle. Si, par exemple,

399 Stanley, « Knowing (How) », pp. 213-4.

certaines connaissances ne peuvent être décrites par leurs détenteurs qu'avec des termes indexicaux, si elles sont susceptibles de ne s'exprimer que dans l'action et ne s'acquièrent que par la pratique et si les connaissances qui manifestent l'un de ces traits affichent également les autres, ne pourrait-on légitimement déclarer qu'elles constituent un genre différent de connaissance ? C'est un point qui sera abordé en détail dans le prochain chapitre.

Pour l'instant, nous terminerons notre présentation des facultés non-déclaratives composant la mémoire à long terme. Un des aspects ignorés par Stanley dans ses réponses à l'argument de Wallis, c'est que les réponses des experts dans certains domaines auront non seulement tendance à se rabattre sur des expressions indexicales et démonstratives – c'est-à-dire qu'ils considéreront plus facile de montrer que de décrire – mais aussi que, dans certains cas, les descriptions qu'ils fournissent entrent directement en conflit avec les facteurs expliquant leur succès. Autrement dit, certaines tâches que nous exécutons quotidiennement font l'étalage d'un conflit entre ce sur quoi nous affirmons baser notre jugement et ce qui l'influence réellement⁴⁰⁰. Citant la littérature sur la reconnaissance faciale, Ephraïm Glick résume bien l'opposition entre les principes que nous prétendons suivre et ceux que nous suivons réellement quand vient le temps de juger de l'âge d'une personne sur la base des traits de son visage :

When we judge someone's age based on the appearance of his or her face, we rely on numerous visible features that the typical person would believe that one could not or ought not rely on. For instance, one might naturally believe that one cannot correctly do the following : Attribute greater age to someone who has a fatter face, thinner lips, and more coloration of the skin. I, for one, had supposed that older faces were more gaunt and pale rather than more fat and colored. But the features listed are some of the reliable cues that people in fact rely on in estimating age⁴⁰¹.

De pareils cas indiquent que, non seulement notre mémoire implicite ne nous fournit pas toujours la capacité de décrire de façon détaillée notre manière de faire, mais aussi que l'on se trompe parfois sur la manière en question, croyant agir d'une certaine manière, mais agissant réellement d'une autre manière. Autrement dit, il est non seulement difficile de fournir une description détaillée des « connaissances » contenues dans nos systèmes de mémoire non-déclaratifs, mais en tentant de les décrire, nous avons parfois tendance à fournir une description

400 Les scénarios de ce type sont utilisés par Michael Brownstein et Eliot Michaelson pour argumenter contre l'intellectualisme. Ils nient notamment qu'il soit nécessaire d'avoir des croyances à propos d'une manière de faire pour posséder un savoir-faire. Voir Michael Brownstein et Eliot Michaelson, « Doing without Believing : Intellectualism, Knowledge-How and Belief-Attribution », dans *Synthese*, à paraître.

401 Glick, « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », p. 401. Glick s'appuie sur l'ouvrage de Vicki Bruce et Andrew Young, *In the Eye of the Beholder*, Oxford University Press, 1998.

carrément fausse. Les expériences sur l'apprentissage de grammaires artificielles, de langues naturelles ou sur les principes de reconnaissance faciale nous indiquent qu'il n'est pas toujours nécessaire de connaître discursivement les règles présidant à une tâche pour s'y conformer de façon fiable. Parallèlement, nous verrons dans la section suivante qu'il n'est pas non plus suffisant de bien connaître les règles présidant à une tâche pour posséder une forme d'expertise. Ce dernier aspect est particulièrement évident quand on considère le phénomène de « l'apprentissage perceptuel ».

6. Le rôle de l'apprentissage perceptuel dans l'expertise

Phénomène crucial dans l'acquisition de plusieurs formes d'expertise, l'apprentissage perceptuel (*perceptual learning*) est classiquement défini comme une amélioration dans la capacité d'extraire de l'information de notre environnement, une amélioration qui résulte de l'expérience et de la pratique dans l'exécution d'une tâche donnée dans cet environnement⁴⁰². L'apprentissage perceptuel n'est donc pas une amélioration de l'acuité sensorielle en général, mais plutôt un perfectionnement dans l'identification et l'interprétation de l'information pertinente à une tâche donnée.

Cette forme d'apprentissage se divise en deux types de phénomènes : les effets de découverte (*discovery effects*) et les effets de facilité (*fluency effects*). On parle d'un effet de découverte lorsqu'un individu apprend à extraire et utiliser des relations et propriétés perceptuelles qui passaient auparavant inaperçues. On parle d'un effet de facilité face à une amélioration de l'aisance et de la vitesse d'extraction de propriétés perceptuelles déjà découvertes. Autrement dit, tandis que les effets de découverte changent la nature de ce qui est perçu, les effets de facilité influencent la vitesse du processus. Par exemple, certains effets de découverte sont des produits de l'agrégation (*unitization*), qui est à l'apprentissage perceptuel ce que le fameux « chunking » est à la mémoire de travail. Tout comme on peut dépasser les limites de traitement de l'information de la mémoire de travail en créant des unités de second ordre (*chunks*) (ex. au lieu d'encoder 1, 2 et 3 indépendamment, on peut encoder « 123 » comme une seule unité), l'extraction d'information lors de la perception peut surpasser des limites similaires en prenant des configurations de second ordre comme des unités de base⁴⁰³. Pour prendre un exemple tiré du jeu d'échecs, au lieu de percevoir que les blancs ont un pion en e4, un cavalier

402 Eleanor Gibson, « Principles of Perceptual Learning and Development », Prentice-Hall, 1969, p. 3.

403 Philip Kellman et Patrick Garrigan, « Perceptual Learning and Human Expertise », dans *Physics of Life Reviews*, Vol. 6, 2009, p. 61.

en f3 et un fou en b5, alors que les noirs ont un pion en e5 et un cavalier en c6, on peut tout simplement percevoir une situation classique d'ouverture espagnole⁴⁰⁴. Ultimement, l'apprentissage perceptuel permet à l'expert d'identifier les propriétés et relations pertinentes à une tâche de façon immédiate et automatique, ce qui lui permet de sauter des étapes auxquelles sera confronté le novice dans la résolution de problème.

L'influence de l'apprentissage perceptuel sur la cognition experte a été systématiquement sous-estimée dans le passé. Dans un survol récent de la littérature, les psychologues Philip Kellman et Patrick Garrigan insistent sur le rôle de l'apprentissage perceptuel dans l'expertise des maîtres aux échecs :

[Perceptual learning] is arguably one of the most, possibly the most, important component of human expertise. [...] De Groot, himself a chess master, studied chess players, with the expectation that master level players considered more possible moves and countermoves or in some sense thought more deeply about strategy. Instead, he found that their superiority was shown mostly on the perceptual side. They had become able to extract meaningful patterns in larger chunks, with greater speed and less effort than less skilled players. De Groot suggested that this profile is a hallmark of human expertise in many domains⁴⁰⁵.

L'hypothèse de départ prise par De Groot illustre notre tendance à attribuer la supériorité des experts à des processus explicites de délibération et de réflexion. Elle présente aussi un exemple d'un cas où un expert se méprend sur les facteurs expliquant son expertise. Les sciences cognitives démontrent que ce point de vue s'oppose souvent à la réalité. En fait, contrairement aux suppositions de De Groot, la différence entre l'expert et le non-expert doit souvent être expliquée par l'habileté acquise de l'expert à extraire les informations perceptuelles importantes tout en ignorant celles qui ne le sont pas. Ce que l'expert accomplit automatiquement, le novice et l'amateur le font lentement et avec peine. Kellman et Garrigan insistent sur le caractère implicite de ce processus : « It should be obvious that perceptual learning does not consist of learning declarative information »⁴⁰⁶. L'importance de l'apprentissage perceptuel a été confirmée

404 Dans cet exemple, la description est facilitée par l'existence de termes servant à nommer les différents types d'ouvertures aux échecs. Par contre, comme nous le verrons, l'apprentissage perceptuel se fait de façon ordinairement implicite de telle sorte que les experts ont souvent bien de la peine à décrire ce qui leur saute aux yeux.

405 Kellman et Garrigan, « Perceptual Learning and Human Expertise », p. 77. Voici un fait additionnel intéressant à propos de l'expertise des maîtres aux échecs : quand les pièces sont placées au hasard sur le jeu d'échecs, les experts ont plus de difficulté que les novices à reproduire de mémoire la configuration des pièces sur l'échiquier. Ceci suggère que leur supériorité ne réside pas dans une meilleure mémoire visuelle en général, mais seulement en une plus grande capacité à percevoir et se souvenir des configurations pertinentes pour le jeu d'échecs. Voir « Perceptual Learning and Human Expertise », p. 63.

406 Kellman et Garrigan, « Perceptual Learning and Human Expertise », p. 56.

dans une diversité de sciences et de disciplines académiques et il n'est pas exagéré de penser qu'une telle forme d'apprentissage parcourt pratiquement toutes les formes d'expertise⁴⁰⁷. Tout comme une pianiste de renom doit s'ajuster facilement à la tonalité particulière d'un nouveau piano, une boxeuse expérimentée doit distinguer rapidement entre l'attaque et la feinte, et la travailleuse sociale doit percevoir les signes de détresse d'une victime qui peine à exprimer son malheur.

Selon Kellman et Garrigan, le rôle crucial joué par l'apprentissage perceptuel dans l'expertise a largement été ignoré en raison de l'influence d'une conception naïve de l'expertise qu'ils nomment la métaphore de « l'esprit comme réceptacle » (*mind as container metaphor*)⁴⁰⁸ :

In understanding human expertise, [the perception of task-specific structural relations] plays a greater role than is usually suspected ; conversely, the burden of explanation placed on the learning of facts, rules, or techniques is often exaggerated, and the dependence of these latter processes on perceptual learning goes unnoticed⁴⁰⁹.

L'apprentissage implicite et l'apprentissage perceptuel nous démontrent respectivement qu'il n'est ni nécessaire, ni suffisant d'apprendre explicitement les règles présidant à une tâche pour y devenir expert. La mémoire procédurale, quant à elle, nous démontre qu'il existe des systèmes de mémoire consacrés aux manières de faire qui sont apprises par la pratique et qui s'expriment dans l'action. La présentation que nous avons faite des systèmes de mémoire non-déclaratifs et des formes d'apprentissage qui leur sont associées devrait suffire pour déboulonner certains mythes répandus sur la mémoire et l'apprentissage.

Quand on pense à la mémoire, on insiste souvent de façon exclusive sur le type de mémoire qui a une riche phénoménologie, c'est-à-dire la mémoire pour les événements autobiographiques et leur contexte. Similairement, quand on pense à l'apprentissage, on insiste souvent de façon exclusive sur le genre d'apprentissage qui se détache du lot comme une expérience discrète d'apprentissage accompagnée d'un moment « Eurêka! ». Autrement dit, la conception naïve de la mémoire et de l'apprentissage est profondément influencée par les aspects de ces facultés qui sont soulignés par l'expérience subjective. On tend ainsi à oublier le rôle essentiel de mécanismes plus implicites. Ceci constitue probablement une des origines de la métaphore de l'esprit comme réceptacle dont parlent Kellman et Garrigan, où le contenu appris

407 Kellman et Garrigan, « Perceptual Learning and Human Expertise », p. 78.

408 C'est une expression employée par Carl Bereiter et Marlene Scardamalia, « Rethinking Learning », dans David Olson et Nancy Torrance (éds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Blackwell, 1998.

409 Kellman et Garrigan, « Perceptual Learning and Human Expertise », p. 62.

est conçu comme un événement autobiographique internalisé auquel on peut accéder à volonté. Cependant, toutes les formes de mémoire et d'apprentissage ne fonctionnent pas de cette manière.

7. La réponse intellectualiste : Connaissance propositionnelle ou contenu infra-épistémique ?

Nous avons commencé ce chapitre en présentant les découvertes scientifiques sur la diversité des modes d'apprentissage et des systèmes de mémoire qui posent un problème *prima facie* à l'intellectualisme. C'est ce que nous avons appelé « le problème de la cognition diversifiée ». Nous avons énoncé ce problème sous forme de question : « Si la mémoire est composée d'un ensemble de facultés ayant des fonctions différentes, s'appuyant sur la base de contenus différents qui sont appris de façon différente et auxquels sont associées des capacités différentes, comment expliquer qu'une telle diversité ne se reflète pas dans notre conception de la connaissance ? ».

Dans ses ouvrages, Stanley fournit deux réponses distinctes à ce genre de problème. À l'origine, il tente de présenter le contenu de la mémoire procédurale comme étant de nature propositionnelle. Selon cette thèse, présenter la mémoire déclarative comme une mémoire susceptible d'être vraie ou fautive pour l'opposer à la mémoire non-déclarative – qui elle n'aurait aucune prétention de vérité – ce serait mal comprendre le contenu de la mémoire procédurale qui aurait également une prétention de vérité. De ce point de vue, le contenu de la mémoire procédurale peut constituer une forme de connaissance, à condition qu'il soit compris comme étant de nature propositionnelle. C'est ce que nous appellerons « l'interprétation propositionnaliste » de la mémoire procédurale que l'on trouve dans son livre *Know How*⁴¹⁰.

Plus tard, dans un article intitulé *Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts* co-écrit avec le neuroscientifique John Krakauer, Stanley semble plutôt disposé à nier que le contenu de la mémoire procédurale puisse se qualifier au rang de connaissance. Selon une telle ligne d'argumentation, les standards que doivent satisfaire un individu pour savoir quelque chose sont trop exigeants pour que la mémoire procédurale puisse, sans être elle-même assistée d'une connaissance des faits, se qualifier comme forme de connaissance. C'est ce que nous appellerons « l'interprétation infra-épistémique » de la mémoire procédurale. Tandis que, dans la première interprétation, Stanley accepte de parler comme les scientifiques de « connaissance

410 Stanley se concentre presque exclusivement sur la mémoire procédurale parce qu'il répond aux objections des anti-intellectualistes qui ont surtout insisté sur cet aspect de la mémoire non-déclarative.

procédurale », la deuxième interprétation rejette explicitement la validité de ce langage. Les deux interprétations sont donc mutuellement incompatibles. Je commenterai chacune de ces avenues.

Dans l'interprétation propositionnaliste de la mémoire procédurale, Stanley adopte le langage des neuroscientifiques et des chercheurs en sciences cognitives qui parlent de « connaissance procédurale » et de « connaissance déclarative ». En acceptant sans le discuter le statut de connaissance des contenus de la mémoire procédurale, il vise à démontrer que même si le savoir-faire était identique à ce que les scientifiques nomment « connaissance procédurale », cela ne poserait aucun problème pour l'intellectualisme⁴¹¹. Je suivrai ici son usage, quoique je trouve l'identification entre mémoire et connaissance très problématique. Dans son interprétation propositionnaliste, Stanley vise d'abord et avant tout à démontrer que le fait que la « connaissance » procédurale soit distincte de la « connaissance » déclarative n'implique pas que le savoir-faire soit distinct de la connaissance propositionnelle⁴¹². Ces catégories scientifiques ne pourraient donc pas être reprises telles quelles par les épistémologues.

Selon Stanley, nous pourrions identifier savoir-faire et « connaissance » procédurale tout en soutenant que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle. Autrement dit, rien ne nous empêche de penser que la « connaissance » procédurale est une forme de connaissance propositionnelle. En disant ceci, Stanley est à contre-courant de la littérature scientifique : les neuroscientifiques ont en effet tendance à présenter la « connaissance » déclarative comme une connaissance des faits en l'opposant à la « connaissance » procédurale comme une connaissance des procédures liée à l'acquisition d'habiletés. Or, pour Stanley, il n'y a pas lieu de penser que seule la « connaissance » déclarative serait une connaissance des faits. Selon lui, ce qui distingue la « connaissance » déclarative de la « connaissance » procédurale, ce n'est pas qu'elles constituent des types de connaissance différents – l'une étant une connaissance des faits ayant un contenu propositionnel, l'autre n'étant pas une connaissance des faits, avec un contenu non-propositionnel. Au contraire, la « connaissance » déclarative et la « connaissance » procédurale concerneraient seulement des types de proposition différents – des types de contenu différents.

411 Comme nous l'avons expliqué au début du chapitre, le saut opéré par les scientifiques entre « mémoire » et « connaissance » est problématique en philosophie parce qu'il fait abstraction de la vérité et de la justification, sans expliquer pourquoi nous pouvons faire l'économie de ces concepts. Pour marquer le problème, j'utiliserai des guillemets autour du terme « connaissance » en décrivant l'usage qu'en font les scientifiques.

412 Stanley, *Know How*, p. 151.

De ce point de vue, la mémoire procédurale aurait tout simplement pour contenu des propositions qui concernent les manières de faire, les méthodes et les procédures, alors qu'un système déclaratif comme la mémoire épisodique aurait pour contenu des propositions incluant des termes indexicaux référant au contexte d'acquisition du souvenir (ce que j'ai fait à tel moment et où je me trouvais)⁴¹³. Même si Stanley n'est pas très précis à ce sujet, on pourrait supposer que la mémoire sémantique, quant à elle, contiendrait des propositions générales concernant la nature des choses telles que « les outardes sont des oiseaux » et « le Guatemala est un pays d'Amérique centrale ». On peut facilement voir la compatibilité de l'interprétation propositionnaliste avec l'intellectualisme de Stanley : la « connaissance » procédurale aurait ainsi pour contenu des propositions ayant la forme « X sait que la manière M est une bonne manière pour lui de faire Y ». Autrement dit, si l'on accorde à la mémoire procédurale le statut de connaissance et qu'on l'identifie au savoir-faire, rien ne nous obligerait à penser qu'il s'agit d'une forme de connaissance non-propositionnelle distincte de la connaissance des faits : « Procedural knowledge is a garden-variety knowledge of certain kinds of propositions [...] those describing activities »⁴¹⁴. C'est ce que nous avons nommé « l'interprétation propositionnaliste » de la connaissance procédurale, qui affirme qu'au contenu de la mémoire procédurale correspond une connaissance en bonne et due forme, mais qui comprend ce contenu comme étant propositionnel.

La seconde réponse offerte par Stanley au problème de la cognition diversifiée se trouve dans un article ultérieur, intitulé *Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts* et coécrit avec le neuroscientifique John Krakauer. Dans ce texte qui porte en premier lieu sur la notion d'habileté (*skill*) plutôt que de savoir-faire, Stanley et Krakauer adoptent ce que nous avons appelé « l'interprétation infra-épistémique » de la mémoire procédurale. De ce point de vue, il serait erroné de reconnaître à la mémoire procédurale un statut de connaissance à part entière. Selon Stanley et Krakauer, les expériences impliquant les amnésiques – en commençant par le cas de H.M. – ont été utilisées pour justifier des conclusions qu'elles ne peuvent justifier :

[The HM case] is partly responsible for the overly simplistic mapping between the declarative/procedural distinction and other distinctions such as that between knowledge and skill, or between theoretical and practical capacities. As we argue here the case of HM, and patients like HM, simply does not support drawing such distinctions. Here is a fact about HM. Each time HM performed the task he received explicit verbal instruction, and was able to use that knowledge each time. HM of course forgot that he had used

413 Stanley, *Know How*, pp. 155-7.

414 Stanley, *Know How*, p. 156.

explicit knowledge. But that of course does not entail he did not require the knowledge at the time⁴¹⁵.

Pour Stanley et Krakauer, le cas de H.M. a été utilisé pour défendre l'existence d'une forme de connaissance indépendante de la connaissance des faits – la soi-disant « connaissance procédurale » – en occultant que les habiletés acquises par H.M. n'étaient justement pas indépendantes de la connaissance des faits. Les auteurs soulignent que, pour que H.M. puisse démontrer l'amélioration de ses habiletés motrices, il fallait à chaque fois lui expliquer la nature de la tâche et la fonction des outils, qu'il oubliait toujours en raison de son amnésie. Les expériences subséquentes réalisées sur d'autres amnésiques ont confirmé la nécessité de fournir ce genre d'instruction à chaque séance. La capacité préservée de l'amnésie de H.M. et de ceux ayant souffert de lésions similaires – la mémoire procédurale – ne leur permet donc pas de se souvenir de la tâche à exécuter ni de la manière d'y parvenir, bien qu'elle leur permet d'améliorer leur exécution de la manière de faire, une fois expliquée à nouveau. Dans ces cas, au lieu de parler de « connaissance » procédurale ou même d'acquisition d'habileté (*skill*), Stanley et Krakauer préfèrent parler d'acuité motrice (*motor acuity*), suivant la proposition récente de certains neuroscientifiques⁴¹⁶.

Le but immédiat de l'article de Stanley et Krakauer est de nier l'identification entre mémoire procédurale et habileté (*skill*). Selon eux, une telle identification doit être refusée pour au moins deux raisons :

The idea that the motor skill *in toto* is procedural knowledge is doubly misleading. It is misleading because it is obvious that the patients need instruction to even get started at the activity. Surely, someone who has skill at an activity does not require such instruction. A tennis match would not proceed very well if the player needed a continuous stream of instructions as to what a tennis racket is, what a backhand is, what a ball toss is, what the point of the game is, etc. It is also misleading because *the component of novel tool use that is being learned across days in these patients is not knowledge at all*⁴¹⁷.

Pour Stanley et Krakauer, HM et les amnésiques qui souffrent de conditions similaires ne peuvent pas acquérir les habiletés (*skill*) que les neuroscientifiques leur ont traditionnellement attribuées parce que les véritables habiletés doivent s'exercer intentionnellement. Or, s'ils ne

415 Jason Stanley et John Krakauer, « Motor Skill Depends on Knowledge of Facts », dans *Frontiers in Human Neuroscience*, Vol. 7, 2013, p. 8.

416 Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 8. Stanley et Krakauer réfèrent à Lior Shmuelof, John Krakauer et Pietro Mazzoni, « How is a Motor Skill Learned ? Change and Invariance at the Levels of Task Success and Trajectory Control », dans *Journal of Neurophysiology*, Vol. 108, 2012.

417 Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 8. Je souligne.

peuvent se souvenir de la tâche et de la fonction des outils, ils ne peuvent appliquer intentionnellement leur acuité motrice améliorée – du moins, pas sans une instruction renouvelée. Pour notre propos, cependant, la nature de l’habileté et les conditions qui s’y attachent ne sont pas cruciales. Par contre, on voit dans le passage cité que les auteurs contestent ici que ce qu’apprennent H.M. et les amnésiques dans sa condition se qualifie comme une forme de connaissance. D’autres passages le confirment : « The use of the term “procedural knowledge” has misled because the term has been applied to those aspects of skilled performance that are arguably not based on knowledge »⁴¹⁸. Pour Stanley et Krakauer, l’expression « connaissance procédurale » est un terme inapproprié, voire contradictoire⁴¹⁹.

Même si Stanley et Krakauer ne font pas de déclarations aussi claires à propos du statut de connaissance de l’apprentissage perceptuel, on peut supposer que leur position en la matière serait très similaire. Comme pour la mémoire procédurale, Stanley et Krakauer s’objectent à l’identification de l’apprentissage perceptuel avec une forme d’habileté (*skill*) parce qu’il ne s’agit pas d’une capacité qui s’exerce intentionnellement⁴²⁰. On peut supposer que les auteurs nieraient la possibilité qu’un tel apprentissage constitue une forme d’acquisition de connaissance, comme pour la mémoire procédurale. Dans le chapitre suivant, je suggérerai que la façon la plus simple de justifier ce refus consiste à affirmer que, ni l’acquisition de mémoire procédurale, ni le résultat de l’apprentissage perceptuel ne peuvent être caractérisés comme une acquisition de croyance. Pour l’instant, notons que cette voie, que nous avons nommé *l’interprétation infra-épistémique*, constitue une seconde possibilité de réponse au problème de la cognition diversifiée. Selon la première réponse, l’interprétation propositionnaliste, la mémoire procédurale constitue une forme de connaissance en bonne et due forme, mais il s’agirait d’une forme de connaissance propositionnelle. Une telle interprétation implique de remettre en question l’idée que seule la « connaissance » déclarative serait une connaissance des faits. Selon la seconde réponse, l’interprétation infra-épistémique, la mémoire procédurale et les autres formes de mémoire implicite ne constituent pas en soi une forme de connaissance. L’article co-écrit par Stanley et Krakauer endosse cette option, mais ne présente pas vraiment d’argument pour le faire. Nous verrons au prochain chapitre comment cette option pourrait être

418 Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 3.

419 Dans leur article, Stanley et Krakauer qualifient l’expression « connaissance procédurale » de « misnomer ». Ils affirment également : « Note that use of the word “knowledge” after procedural already introduces a contradiction. What is non-factual knowledge of an action ? ». Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 2.

420 Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 3.

défendue. Pour l'instant, on voit facilement que les deux réponses sont incompatibles. Que faut-il penser de chacune d'entre elles ?

8. Critique de l'interprétation propositionnaliste

De mon point de vue, l'interprétation propositionnaliste de la mémoire procédurale est clairement inférieure parce qu'elle prête flanc à un dilemme qui, soit affaiblit gravement l'intellectualisme, soit le place en conflit direct avec la conception scientifique des systèmes de mémoire. Ces deux problèmes seront explorés à tour de rôle. Premièrement, l'interprétation propositionnaliste semble naturellement orienter l'intellectualisme vers une compréhension fortement représentationnaliste de la connaissance propositionnelle, ce qui l'expose à des critiques que Stanley avait précédemment repoussées avec un certain succès. Nous avons vu, dans les sections 4-6 du chapitre 2, comment Stanley dissocie son intellectualisme de l'hypothèse du langage de la pensée, hypothèse selon laquelle avoir une attitude propositionnelle implique posséder un ensemble de représentations mentales de nature quasi-linguistique. Associant intellectualisme et langage de la pensée, les chercheurs en sciences cognitives Roth et Cummins ont accusé Stanley et Williamson de se livrer à du « braconnage épistémologique » (*epistemological poaching*) en faisant comme si les conclusions à propos de la syntaxe et de la sémantique des attributions de savoir-faire pouvaient nous informer sur le fonctionnement de base de l'esprit. Plus précisément, Roth et Cummins accusaient les deux intellectualistes de faire comme si l'on pouvait prouver le bien fondé de l'hypothèse du langage de l'esprit en analysant la structure de certains énoncés. Pour Roth et Cummins, les intellectualistes surestimeraient alors l'étendue des conclusions que l'on peut obtenir par ce genre de moyen : « No sane epistemology can allow that the semantics of ordinary talk can substitute for serious neuroscience or psychology »⁴²¹.

Stanley a répondu à Roth et Cummins en dissociant non seulement son intellectualisme de l'hypothèse du langage de la pensée, mais aussi du représentationnalisme en général – une thèse qui comprend l'attribution d'attitudes propositionnelles sur la base de la possession de représentations mentales correspondantes, qu'elles soient structurées ou non à la manière d'un langage. On pourrait ainsi être intellectualiste et défendre une conception dispositionaliste – voire même éliminativiste – des attitudes propositionnelles. La première alternative comprendrait la connaissance propositionnelle comme fondée sur la possession d'un ensemble

421 Roth et Cummins, « Intellectualism as Cognitive Science », p. 26.

de dispositions, tandis que la seconde impliquerait que l'analyse intellectualiste des attributions de savoir-faire nous fournit une conception adéquate de leurs conditions de vérité, même si, dans les faits, ces conditions de vérité ne sont jamais satisfaites. Dans un cas comme dans l'autre, l'intellectualisme n'impliquerait aucune prise de position, ni sur le fonctionnement de l'esprit, ni sur la modalité de réalisation de la connaissance propositionnelle dans le cerveau. Stanley dira : « An anti-representationalist view of the mental is completely consistent with the fact that we have propositional knowledge states »⁴²². Dissocier ainsi l'intellectualisme de thèses controversées en sciences cognitives et en philosophie de l'esprit permet aux intellectualistes de s'assurer que leur méthodologie, centrée sur l'analyse du langage, ne dépasse pas ses limites légitimes. C'est ainsi que Stanley se défendait de faire du « braconnage épistémologique ».

Or, avec l'interprétation propositionnaliste de la mémoire procédurale, Stanley semble faire marche arrière et se compromettre en faveur d'une conception représentationnaliste de la possession d'attitudes propositionnelles. La manière la plus simple de comprendre l'attribution d'un contenu propositionnel à la mémoire procédurale, c'est de penser que celle-ci contient des représentations structurées propositionnellement, à la manière d'un langage de la pensée. Du même coup, l'intellectualisme cesse d'être une thèse purement épistémologique à propos des types de connaissance et s'associe avec des thèses controversées en philosophie de l'esprit. On peut donc l'accuser à nouveau, comme le faisaient Roth et Cummins, d'outrepasser les conclusions légitimes qu'il peut obtenir à travers la méthodologie employée. Alva Noë abonde dans le même sens quand il demande : « Why should linguistic analysis be regarded as dispositive in matters like this ? Is it not a home truth of analytic philosophy that grammar can mislead ? »⁴²³. Aussi longtemps que l'intellectualisme demeure simplement une thèse à propos de la nature de la connaissance et non à propos de sa réalisation dans le cerveau, on peut éviter ce genre de critique sans trop de problème. Mais en qualifiant le contenu de la mémoire procédurale de « propositionnel », on semble adopter une position controversée en philosophie de l'esprit, position que l'on ne peut justifier sur la base des arguments avancés par les intellectualistes. Tel est le premier écueil du dilemme auquel fait face l'interprétation propositionnaliste. Si celle-ci implique d'attribuer aux états mentaux propres à la mémoire procédurale un contenu propositionnel, les intellectualistes s'avancent au-delà des affirmations qu'ils peuvent justifier en se penchant sur la structure des énoncés.

422 Stanley, *Know How*, p. 159.

423 Alva Noë, « Against Intellectualism », p. 286.

Cependant, on peut comprendre l'interprétation propositionnaliste d'une autre manière, qui semble soumise à un second écueil. Selon ce second point de vue, il ne s'agirait plus d'attribuer un contenu propositionnel aux états mentaux, mais d'affirmer que la « connaissance » procédurale est une connaissance propositionnelle en l'identifiant simplement à la connaissance attribuée par les attributions de savoir-faire. Autrement dit, la « connaissance » procédurale serait une connaissance propositionnelle parce qu'elle serait identique au savoir-faire et que les attributions de savoir-faire sont des attributions de connaissance propositionnelle. Sa propositionnalité tiendrait seulement à la sémantique des attributions de connaissance, évitant ainsi une position trop contraignante sur la nature des états mentaux et des représentations impliqués⁴²⁴. Une telle conception tiendrait compte du clivage qu'il faut respecter entre la détermination de la nature de la connaissance et la spécification de sa réalisation dans le cerveau pour se défendre de l'accusation de braconnage épistémologique. Par contre, elle entre directement en conflit avec la conception scientifique des systèmes de mémoire.

Pour identifier la « connaissance » procédurale au savoir-faire compris de façon intellectualiste, il faudrait que tous les énoncés ayant la forme « X sait faire Y » ou « X sait que M est une manière pour lui de faire Y » soient vrais en vertu du contenu de la mémoire procédurale de X. Or, cette supposition doit être rejetée. Nancy peut savoir que le crawl est une bonne manière de nager sans avoir jamais pratiqué cette technique, voire, sans avoir jamais nagé de sa vie. Nous avons également vu le cas de Pat, l'instructeur de ski acrobatique de Bengson et Moffett, qui a toujours été incapable d'exécuter les sauts de ski qu'il excelle à enseigner⁴²⁵. Or, la connaissance possédée par Nancy et Pat dans de tels cas n'a rien à voir avec la connaissance procédurale telle qu'identifiée par les scientifiques, qui consiste à encoder, stocker et récupérer les procédures et les manières de faire apprises et perfectionnées par la pratique, dont le contenu s'exprime dans l'action plutôt que dans la déclaration et dont le souvenir est caractérisé par une inflexibilité qui le rend difficile à utiliser dans le raisonnement et l'inférence. Or, ce que Nancy et Pat savent n'a pas été appris par la pratique, n'est pas susceptible de s'exprimer directement dans l'action et semble jouir d'une flexibilité beaucoup plus caractéristique de la mémoire déclarative que de la mémoire procédurale.

424 Pour être charitable, il faut rappeler que Stanley, dans son livre *Know How*, n'endosse pas explicitement cette identification de la « connaissance procédurale » et du savoir-faire. Restant neutre, il ne cherche qu'à démontrer que, même si l'on accepte une telle identification, elle ne nous fournit pas une raison de croire que le savoir-faire est une connaissance non-propositionnelle. Voir Stanley, *Know How*, p. 157.

425 À la question : « Pat sait-il faire les sauts en question ? » 81% des répondants ont répondu par l'affirmative. Voir Bengson, Moffett et Wright, « The Folk on Knowing-How », p. 391.

On voit ici le problème propre à cette deuxième manière de comprendre l'interprétation propositionnaliste : elle relègue au second plan les capacités et les dispositions qui sont associées aux facultés découvertes par les neuroscientifiques et considère simplement que le contenu des différents systèmes de mémoire correspond à différents types d'énoncés. De ce point de vue, la mémoire épisodique serait nécessairement impliquée dans toute attribution de connaissance ayant la forme « X sait qu'il a fait Y au moment M à l'endroit E », et la mémoire procédurale serait nécessairement impliquée dans toute attribution de connaissance ayant la forme « X sait faire Y » ou « X sait que M est une manière pour lui de faire A »⁴²⁶. Or, une telle supposition dénature complètement la compréhension scientifique de la diversité des systèmes de mémoire. Ceux-ci ne sont pas individués en fonction de différents types de propositions, mais en fonction de différentes capacités et dispositions reposant sur des structures anatomiques distinctes.

Pour comprendre qu'on ne peut postuler une correspondance simple entre ces systèmes et les capacités qui leur sont associées d'une part, et la connaissance attribuée par les énoncés ayant une certaine structure d'autre part, on peut souligner qu'il est possible de connaître de plusieurs façons une manière de faire. On peut connaître une manière de faire parce qu'on a lu un article Wikipédia à son sujet. C'est peut-être le cas de Nancy, qui sait que le crawl est une bonne manière de nager. Si elle a bien lu, elle pourra sans doute expliquer comment faire, mais ça n'implique pas qu'elle soit elle-même capable de s'exécuter. Si telle est la connaissance possédée par Nancy, on ne peut pas supposer que cette connaissance soit contenue dans le système de mémoire procédurale, qui est pour ainsi dire soudé à la pratique et à l'action. Une description en phase avec la conception scientifique des systèmes de mémoire localiserait plutôt son savoir dans le système de mémoire sémantique, qui est un système déclaratif encodant les informations sur la nature des choses. « Paris est la capitale de la France » sera un objet de la mémoire sémantique, mais ce sera également le cas pour « le crawl est un type de nage asymétrique que l'on peut utiliser dans les compétitions de nage libre ». On comprend alors qu'il ne suffit pas qu'une connaissance soit attribuée par un énoncé ayant la forme « X sait que

426 Stanley adopte clairement cette voie quand il affirme : « The ability to acquire and retain episodic knowledge is the ability to acquire and retain knowledge of propositions expressed by certain kinds of egocentric vocabulary – vocabulary involving indexicals like “I” and “here”. The ability to acquire and retain semantic knowledge is the ability to acquire and retain knowledge of propositions expressed in non-egocentric vocabulary (or at least vocabulary that does not include certain egocentric terms). This is not a distinction between kinds of knowledge, but rather a distinction between kinds of propositional contents ». Stanley, *Know How*, p. 156.

la manière M est une manière pour lui de faire Y » pour attribuer du même coup un « souvenir procédural ».

La même observation s'applique à la mémoire épisodique. Tout comme il y a plusieurs façons de connaître une manière de faire, il y a plusieurs façons de connaître un événement. Il ne suffit pas d'attribuer une connaissance par un énoncé ayant la forme « X sait qu'il a fait Y au moment M à l'endroit E » pour attribuer du même coup un souvenir épisodique. Je sais que je suis né à Saint-Hyacinthe en 1983, mais je n'ai évidemment pas la capacité de me souvenir de la scène de ma propre naissance, ce qui est cependant un des traits caractéristiques de la mémoire épisodique⁴²⁷. Comme le disait Squire, la mémoire épisodique est la capacité de refaire l'expérience d'un événement dans le contexte où il s'est produit⁴²⁸. Autrement dit, il ne suffit pas qu'un apprentissage porte sur un événement pour qu'il soit gravé dans la mémoire épisodique, tout comme il ne suffit pas qu'un apprentissage porte sur une manière de faire pour qu'il soit gravé dans la mémoire procédurale. La structure des attributions de connaissance ne nous donne pas un guide fiable quant aux systèmes de mémoire impliqués dans le savoir. C'est une erreur que fait Stanley quand il affirme, en 2011 :

The fact that knowledge of propositions about ways of engaging in activities is dissociable from knowledge of propositions that are not about ways of engaging in activities is no more and no less surprising than the fact that propositions about my experiences are dissociable from knowledge of propositions that are not about my experiences⁴²⁹.

Avec une telle remarque, Stanley suppose que les gens chez qui la mémoire épisodique est anéantie mais dont la mémoire procédurale est intacte seraient incapables d'apprendre toute proposition concernant un événement, mais capables d'apprendre toute proposition qui concerne une manière de faire. Il s'agit d'une erreur. Les expériences sur les amnésiques ne démontrent pas que l'on peut dissocier les systèmes de mémoire sur la base de divers types de propositions, mais bien sur la base des capacités qui leur sont associées.

427 Pour Endel Tulving, qui a découvert la mémoire épisodique, cette faculté implique la capacité de « voyager mentalement dans le temps », c'est-à-dire la capacité à s'imaginer dans le futur et de se revoir dans le passé. Voir Tulving, « Episodic Memory : from Mind to Brain ». Plutôt que de distinguer entre le souvenir sémantique et épisodique sur la base de types de propositions comme le fait Stanley, il semble plus juste de supposer que le contenu du souvenir épisodique inclut essentiellement le contexte d'acquisition, ce qui n'est pas le cas avec le souvenir sémantique. Tandis qu'avec la mémoire sémantique, on se souvient du fait *tout court*, avec la mémoire épisodique, on se souvient du fait *en se remémorant le contexte d'acquisition*. Une telle conception semble être en accord avec la perspective de Tulving, lorsqu'il laisse entendre que les faits particuliers récupérés par la mémoire épisodique sont « inférés » à partir de la représentation du contexte. Voir Tulving, « Episodic Memory : from Mind to Brain », p. 5.

428 Squire, « Memory Systems of the Brain », p. 174.

429 Stanley, *Know How*, p. 157.

C'est un point que l'on peut facilement démontrer à l'aide de ce que nous font remarquer Stanley et Krakauer dans leur article de 2013. Comme ils le mentionnent, à chaque fois que H.M. devait exécuter la tâche nécessaire dans l'expérience célèbre de Milner, on devait lui réexpliquer la nature de la tâche et la fonction des outils. Autrement dit, il ne se souvenait, ni de la tâche en question, ni de la manière de l'accomplir, du moins, pas explicitement. Pourtant, sa mémoire procédurale était supposée être intacte. Or, si Stanley avait raison de penser que la mémoire procédurale n'est qu'une faculté servant à encoder certains types de propositions, il aurait suffi de lui dire une seule fois « La manière M est une manière pour vous de faire Y » pour que H.M. s'en souvienne lors des épreuves subséquentes. Ce n'était pas le cas. On voit donc qu'en tentant d'individuer les systèmes de mémoire en les associant à des types de propositions, on fait violence à ces catégories scientifiques et on les déleste de leur capacité d'expliquer et de prédire le comportement des individus dans la situation de H.M.⁴³⁰.

Bien que les systèmes de mémoire se distinguent par leur contenu, il n'est pas suffisant de montrer qu'un apprentissage concerne une manière de faire ou un événement pour démontrer du même coup qu'il s'inscrit dans tel ou tel système de mémoire. Les capacités et les dispositions associées aux apprentissages ne sont pas accessoires, elles sont plutôt l'essentiel dans l'individuation des systèmes de mémoire. Il faut donc rejeter la seconde version de l'interprétation propositionnaliste qui cherche à comprendre la « connaissance » procédurale comme une connaissance propositionnelle, non en postulant qu'elle fonctionne sur la base de représentations propositionnelles, mais seulement en supposant qu'elle correspond à certains types d'énoncés attribuant une connaissance propositionnelle. Cette correspondance implique une réinterprétation massive de la nature des systèmes de mémoire qui néglige les capacités et les dispositions qui leur sont associées pour les faire entrer dans un moule intellectualiste étranger aux découvertes des neuroscientifiques.

430 En comparant comment Stanley traite le cas de H.M. dans son livre de 2011 avec son traitement du même cas dans l'article subséquent écrit avec Krakauer, on voit qu'il semble avoir changé d'avis quant à la possibilité d'individuer les systèmes de mémoire en fonction de différents types de propositions. Dans son livre, Stanley écrivait : « An amnesiac who can acquire a pattern-analyzing skill can acquire knowledge of propositions involving ways of doing that skill, but cannot acquire knowledge of many other kinds of propositions, such as propositions about her past experiences. Even if differences in how knowledge is implemented do correlate with kinds of content, the contents of procedural knowledge are still propositions ». Stanley, *Know How*, p. 156. Comme nous l'avons fait valoir, cependant, la mémoire procédurale de H.M. ne lui permettait de se souvenir ni de la tâche qu'on lui demandait d'exécuter, ni de la manière de faire, du moins pas de façon explicite. Ceci devrait suffire pour prouver que la mémoire procédurale ne peut simplement être identifiée comme une mémoire pour les propositions ayant la forme « X sait que M est une manière pour lui de faire Y ».

L'interprétation propositionnaliste de la mémoire procédurale doit donc être rejetée parce qu'elle nous place face un dilemme insurmontable. Soit l'on attribue à la mémoire procédurale des représentations mentales ayant un contenu propositionnel, soit l'on prétend seulement que la propositionnalité en question réside dans la sémantique des attributions de connaissance. La première possibilité menace de transformer l'intellectualisme en une thèse très controversée en philosophie de l'esprit, thèse qui ne peut être défendue simplement à l'aide des arguments mobilisés par les intellectualistes jusqu'à ce jour – en particulier les considérations sémantiques. La seconde possibilité implique une attitude révisionniste quant au concept de « mémoire procédurale » parce qu'il implique de concevoir cette faculté sur la base des attributions de connaissance sur lesquelles les intellectualistes ont établi leur théorie du savoir-faire. Or, de telles attributions de connaissance ne jouent aucun rôle dans l'individuation de cette faculté chez les scientifiques. Puisqu'il s'agit d'une faculté bien établie, liée à des dissociations fonctionnelles et anatomiques importantes et capable de nous fournir des prédictions quant au comportement futur des individus, une telle réinterprétation de ce concept semble injustifiée. Pour ces raisons, l'interprétation propositionnaliste de la mémoire procédurale doit être rejetée.

9. Conclusion : L'interprétation infra-épistémique

La deuxième réponse au problème de la cognition diversifiée est l'interprétation infra-épistémique. Selon celle-ci, il serait erroné de reconnaître à la mémoire procédurale et aux capacités similaires comme l'apprentissage perceptuel un plein statut de connaissance. De ce point de vue, quand les scientifiques parlent d'une « connaissance » procédurale, ils utilisent ce terme d'une manière inappropriée en épistémologie. En détaillant en quoi consiste l'interprétation infra-épistémique, nous sommes forcés d'utiliser davantage notre imagination puisque, bien que l'idée soit évoquée dans l'article co-écrit par Stanley et Krakauer, leur texte ne se concentre pas sur la notion de connaissance mais bien plutôt sur la notion d'habileté (*skill*).

Pour Stanley et Krakauer, les habiletés doivent s'exercer intentionnellement. Or, l'apprentissage dont s'est avéré capable H.M. ne lui permettait pas de se souvenir de la tâche à exécuter ni de la manière d'y parvenir, bien qu'il lui permette d'améliorer son exécution de la manière de faire, une fois celle-ci expliquée à nouveau. Pour Stanley et Krakauer, on ne serait même pas justifié de parler d'habileté pour décrire ce genre de capacité, mais plutôt d'acuité motrice. Similairement, selon Stanley et Krakauer, l'apprentissage perceptuel ne résulte pas dans l'acquisition de capacités qui sont directement sous notre contrôle intentionnel, ce qui les

disqualifierait pour figurer au rang des habiletés (*skill*) : « The direct manifestations of perceptual ability are also not intentional actions. Rather the manifestations of perceptual ability are belief states, the formation of which is generally regarded as not being under direct voluntary control »⁴³¹. Sans parler d'habileté perceptuelle (*perceptual skill*), on pourrait alors parler d'acuité perceptuelle⁴³². On comprend ainsi que, pour Stanley et Krakauer, ni la mémoire procédurale, ni l'apprentissage perceptuel ne culminent dans l'acquisition d'habileté⁴³³.

Nous ne sommes pas directement concernés par les conditions qu'il faut satisfaire pour posséder une habileté (*skill*), mais plutôt par celles qu'il faut satisfaire pour posséder une connaissance. Tel n'est pas le sujet principal de l'article de Stanley et Krakauer. Il faut donc sortir du cadre défini par Stanley et Krakauer pour produire un argument selon lequel ni la mémoire procédurale, ni l'apprentissage perceptuel (ni peut-être, l'apprentissage implicite) ne peuvent constituer une forme de connaissance. Comment peut-on produire un tel argument ? La manière la plus évidente consiste à s'appuyer sur la définition traditionnelle de la connaissance, comme croyance vraie et justifiée (non-chanceuse) pour affirmer que les produits de l'apprentissage non-déclaratif ne peuvent être compris comme constituant un ensemble de croyances vraies et justifiées (non-chanceuses). Autrement dit, défendre l'interprétation infra-épistémique implique de démontrer que les conditions qu'il faut satisfaire pour posséder une connaissance ne peuvent être remplies par les produits de l'apprentissage non-déclaratif. Selon moi, présenter la mémoire procédurale et l'apprentissage perceptuel comme incapables de contribuer au savoir-faire nous pousse vers une théorie de l'erreur face à bon nombre de nos

431 Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 4.

432 Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 6. On peut cependant reprocher à ce terme le fait qu'il laisse entendre une amélioration généralisée de la capacité à percevoir. Or, comme nous l'avons vu dans le cas des échecs, l'apprentissage perceptuel ne consiste pas dans l'amélioration généralisée de la perception, mais seulement dans l'amélioration de la capacité d'extraction liée à une tâche donnée. Voir ce chapitre, section 6.

433 Voici comment ils répondent à une objection selon laquelle toutes les habiletés ne sont pas exercées intentionnellement : « What about learned activities that colloquially clearly seem to fall under the category of skill, yet seem perception-like rather than motor in their deliverances ? A clear case is wine tasting. We have argued that skills are manifestations of intentional action but prima-facie it may seem that a professional wine taster is merely better at perceiving subtle variations in taste, rather than engaged in activities that could be described as intentional. One might therefore think that our view is incompatible with classifying wine tasting as a skill (though certainly it is not a motor skill). However, the prima facie description of wine tasting that leads to this objection is flawed. Professional wine tasting (and even more obviously radiology) involves active decision-making. It requires deciding between relevant factors in making an overall judgment. A professional wine taster can certainly make intentional errors in the course of delivering her judgment. Since this sort of active decision-making is paradigmatically intentional, classifying wine tasting as a skill is consistent with the view we are taking here on the general nature of skill ». Stanley et Krakauer, « Motor Skill Depends on the Knowledge of Facts », p. 6.

attributions de savoir-faire qui amène de sérieux problèmes pour notre théorie de la connaissance. C'est un problème complexe que j'aborderai en détail au prochain chapitre.

Chapitre 5. La connaissance pratique entre intellectualisme et anti-intellectualisme

Il m'est inutile de savoir indiquer, *in abstracto*, en degrés et en minutes, l'angle sous lequel je dois manier mon rasoir, si je ne le connais pas intuitivement, c'est-à-dire si je ne l'ai pas dans la main.

Arthur Schopenhauer

J'amorce ce chapitre avec un bref résumé des éléments qu'il faut retenir des chapitres précédents. Sur la base de ce que nous avons appris, j'en conclus qu'il faut recadrer le débat d'une manière analogue à celle proposée par Ephraïm Glick, parce que l'anti-intellectualisme s'en est pris à la mauvaise cible en visant la propositionnalité du savoir-faire. Quand on prend les objections des anti-intellectualistes à la lettre, ils ont tort, mais quand on distingue la lettre et l'esprit de ces objections, leurs attaques nous permettent de remettre en question la conception traditionnelle de la connaissance – notamment, l'idée selon laquelle toute connaissance est une forme de croyance vraie et justifiée. Selon la thèse que je défends dans ce chapitre, il est possible d'augmenter nos connaissances sans acquérir de nouvelles croyances vraies et justifiées. Cette thèse s'étend au-delà des limites du savoir-faire au sens strict et s'applique à ce que, suivant Glick, j'appellerai la « connaissance pratique ».

1. Bilan des problèmes et positions

Que faut-il retenir de ce qui précède ? La distinction classique entre « knowing how » et « knowing that » établie par Ryle ne va pas de soi puisque qu'aucune version de son célèbre argument de la régression à l'infini n'est décisive. Stanley et Williamson en ont réfuté une première version en rappelant qu'il est possible d'agir intelligemment sur la base de nos connaissances propositionnelles sans qu'elles n'interviennent dans un acte intentionnel de contemplation. Puisque ceci était un élément essentiel à la première version de l'argument de la régression à l'infini, celle-ci ne constitue pas un argument valide pour l'anti-intellectualisme⁴³⁴. La seconde version de la régression à l'infini – basée sur le « problème de l'application » – fait face à un problème différent. Si, pour bien appliquer une connaissance propositionnelle, on devait savoir appliquer cette connaissance propositionnelle, alors l'intellectualisme mènerait à

434 Voir chapitre 1, section 4

nouveau à une régression à l'infini puisque « savoir appliquer une connaissance propositionnelle » serait une connaissance propositionnelle devant être appliquée à son tour. Cependant, les intellectualistes peuvent répondre qu'il n'est pas nécessaire de savoir appliquer nos connaissances pour les appliquer, mais qu'il faut seulement *être capable* de les appliquer. Expliquer cette capacité d'application à travers un savoir-faire, c'est recourir à un postulat additionnel que les intellectualistes ne seront pas enclins à accepter⁴³⁵. Finalement, l'argument de la régression à l'infini formulé par Jeremy Fantl a le mérite d'attirer l'attention sur le problème que posent les actions de base pour l'intellectualisme. Cependant, nous avons vu que les intellectualistes peuvent répondre que même les actions de base impliquent une manière de faire – notamment, le fait qu'elles sont exécutées intentionnellement – ce qui offre une réponse au problème formulé par Fantl. Quoique ce dernier argument marque une difficulté importante pour l'intellectualisme, aucune version de l'argument de la régression à l'infini présentée à ce jour ne réussit de façon claire à réfuter la théorie de Stanley.

Après avoir écarté les arguments de la régression à l'infini, Stanley et Williamson ont déclaré qu'il est non seulement possible de comprendre le savoir-faire comme une connaissance propositionnelle, mais qu'il est également nécessaire de le faire pour s'accorder à la linguistique contemporaine et fournir une théorie unifiée de la connaissance. Nous avons vu de bons et de moins bons arguments contre cette thèse. Certains ont critiqué l'intellectualisme comme une tentative de justifier une thèse sur la nature de l'esprit – l'hypothèse du langage de la pensée – simplement à partir d'analyses linguistiques. Nous avons vu qu'une telle association entre l'intellectualisme et l'hypothèse d'un langage de la pensée résulte d'un raccourci intellectuel⁴³⁶. Dire que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle, ce n'est pas défendre une conception particulière des attitudes propositionnelles. Un intellectualiste pourrait, de façon cohérente, adopter une conception dispositionaliste ou instrumentaliste des attitudes propositionnelles. L'intellectualisme est donc une thèse indépendante de l'hypothèse du langage de la pensée.

Cependant, même si l'on accepte la pertinence de la méthodologie employée par Stanley et Williamson, elle ne suffit pas à prouver la conclusion visée parce qu'elle pourrait ne pas être généralisable à toutes les langues naturelles. Plusieurs langues sont réfractaires à cette analyse, notamment le français, où l'on peut faire l'économie de l'outil-interrogatif « comment », et le russe ou le salish du Montana, qui font intervenir un verbe différent dans les attributions de

435 Voir chapitre 1, sections 3 et 4

436 Voir chapitre 2, section 4.

savoir-faire, comparées aux attributions paradigmatiques de connaissance propositionnelle⁴³⁷. Face à la diversité linguistique, l'argument sémantique de Stanley et Williamson perd beaucoup de sa force parce que, pour être pleinement convaincante, leur analyse devrait s'appliquer de façon universelle à toutes les langues naturelles. Or, toute sémantique qui s'accorde de près avec l'anglais imposera des contorsions importantes aux langues comme le russe et vice-versa.

On peut remettre en question l'équivalence entre les énoncés ayant la forme « X sait faire Y » et « X sait que M est une manière pour lui de faire Y » postulée par les intellectualistes à l'aide du problème de la connaissance spectatorielle⁴³⁸. Intuitivement, on peut connaître une manière de faire sans posséder le savoir-faire correspondant. C'est ce qui distingue l'historien de l'art du peintre, le sportif de salon de l'athlète lui-même et le novice qui doit consulter le livre de recettes de l'expert qui n'en n'a plus besoin. Le savoir-faire s'oppose habituellement à la connaissance théorique d'un pur spectateur. Même si je connais spectatoriellement la manière de jouer Macbeth employée par Ian McKellen, je ne la connais pas de manière pratique, mais plutôt de manière théorique – c'est-à-dire qu'elle n'est pas en mesure de guider mon action de façon appropriée. Il me manque l'habileté, l'expérience et l'expertise de l'acteur pour savoir jouer Macbeth comme lui. On pourrait dire : il me manque son savoir-faire.

Le concept de mode de présentation pratique intervient dans la position de Stanley et Williamson pour pallier au problème de la connaissance spectatorielle. On ne dit pas ordinairement « Elle sait jouer aux échecs » en parlant d'une personne qui aurait simplement lu l'ensemble des règles propres à ce jeu. Pourtant, il me suffit d'avoir quelques connaissances théoriques à propos d'une activité pour savoir que la manière M est une manière pour moi de faire A. Le rôle principal du mode de présentation pratique est d'expliquer la différence entre les dispositions mentales et comportementales propres à deux individus qui savent que M est une manière de faire A, l'un étant un expert et l'autre un novice⁴³⁹. Cependant, on sait bien peu de choses à propos d'un tel mode de présentation pratique et même ceux qui postulent son existence sont incapables de se prononcer sur sa contribution aux conditions de vérité des attributions de savoir-faire, ce qui fait en sorte que le problème de la connaissance spectatorielle demeure un des problèmes les plus graves auquel fait face l'intellectualisme.

Même si l'intellectualisme fait face à des problèmes importants, les théories du savoir-faire comme capacité simple ou disposition complexe font face à des problèmes encore plus

437 Voir chapitre 2, section 6.

438 Voir chapitre 2, section 9.

439 Voir chapitre 2, section 9.

sérieux, notamment parce que la possession de la capacité correspondante ne semble ni nécessaire, ni suffisante pour posséder le savoir-faire en question⁴⁴⁰. Aucune des solutions proposées à ce problème n'est satisfaisante et certaines jouent même le jeu des intellectualistes. Rappelons le cas de Sally, l'alpiniste submergée par une avalanche qui survit en nageant, saisie par l'impression erronée qu'il s'agirait d'une eau torrentielle. Intuitivement, Sally ne sait pas échapper aux avalanches parce qu'elle ne nage pas avec l'intention d'échapper à une avalanche. En fait, elle ne sait même pas que nager est une manière d'échapper à une avalanche. En adoptant une « condition d'intentionnalité » stipulant que seules les capacités exercées intentionnellement peuvent se qualifier comme des savoir-faire, les anti-intellectualistes peuvent écarter le cas de Sally comme contre-exemple à la thèse de la capacité. Cependant, une telle condition d'intentionnalité peut se retourner contre eux parce que, pour agir intentionnellement, il faut savoir minimalement ce que l'on fait. De ce point de vue, c'est parce que Sally n'a pas la connaissance de certains faits qu'elle ne peut pas échapper intentionnellement à l'avalanche et ne sait pas comment faire⁴⁴¹.

Pire, la condition d'intentionnalité ne répond qu'au problème de la suffisance auquel fait face la thèse de la capacité et laisse entiers les problèmes de la nécessité, de l'incapacité généralisée et de la fiabilité ignorante⁴⁴². Ces problèmes reposent sur une stratégie commune : dissocier le savoir-faire de la capacité qui lui correspond. Un anti-intellectualiste peut espérer répondre en bloc à l'ensemble de ces problèmes en adoptant une théorie du savoir-faire comme disposition complexe analogue à celle défendue par Ryle⁴⁴³. Comprendre le savoir-faire en termes de dispositions complexes permet d'éviter les problèmes soulevés pour la thèse de la capacité dans la mesure où l'absence d'une manifestation donnée n'infirme pas nécessairement l'existence de la disposition si cette dernière est constituée par un ensemble de conditions disjointes. Par exemple, si être orgueilleux, c'est être fâché ou stimulé par la critique, le fait qu'un individu ne se fâche pas quand il est critiqué n'élimine pas la possibilité qu'il soit orgueilleux.

C'est l'avenue qu'emprunte Stephen Hetherington avec sa conception dispositionnelle de la connaissance qui relève de l'anti-intellectualisme radical. Selon lui, savoir que l'on se trouve dans un endroit particulier signifie savoir correctement formuler des croyances à ce propos et/ou

440 Voir chapitre 3, sections 3-6.

441 Voir chapitre 3, sections 4-5. Il faut également noter que même une conception de l'action intentionnelle qui ne repose pas sur une connaissance des faits peut être problématique pour l'anti-intellectualisme si elle repose sur la croyance puisque celle-ci est une attitude propositionnelle.

442 Voir chapitre 3, section 6.

443 Voir chapitre 3, section 7 et chapitre 1, sections 1-2.

correctement traiter l'information pertinente et/ou décrire la situation et/ou utiliser les concepts pertinents et/ou répondre aux questions pertinentes et/ou raisonner à propos de la situation⁴⁴⁴. Au final, pour Hetherington, attribuer une connaissance à quelqu'un, c'est implicitement formuler une prédiction à propos du comportement de cet individu et ses chances de succès.

Cependant, en pensant la connaissance comme un ensemble de capacités ou dispositions disjointes, Ryle et Hetherington font face à un problème d'indétermination. Si l'on ne peut pas décrire entièrement l'ensemble des conditions d'activation et les manifestations propres à une disposition complexe, on ne pourra pas savoir si un individu possède ou non la disposition complexe à laquelle la connaissance est identifiée. Les attributions de savoir-faire seraient alors infalsifiables, ce qui pose problème pour leur inclusion dans le discours scientifique et philosophique. Pire, même si on peut décrire entièrement cette liste de conditions disjointes, une liste trop longue remet en question l'utilité même du concept de « connaissance ». Les attributions de connaissance dans un tel paradigme sont moins informatives puisqu'on est incapable d'identifier une condition nécessaire pour la possession d'une connaissance, ce qui nous force à demander si nous avons vraiment besoin d'un tel concept, qui ressemble alors à un raccourci linguistique plutôt vague, servant à attribuer aux individus des ensembles de capacités disjointes plutôt que de les attribuer une à une. Si les connaissances ne sont en réalité que des ensembles de capacités ou de dispositions, nous pourrions facilement être poussés vers l'éliminativisme à propos de la connaissance puisqu'il sera plus facile, plus utile et plus clair d'attribuer les capacités directement plutôt que de passer par l'entremise d'un concept aussi vague.

L'anti-intellectualisme radical auquel on peut identifier Hetherington et certaines interprétations du ryléanisme a cependant l'avantage de préserver une forme d'unité dans la théorie de la connaissance⁴⁴⁵. On ne peut pas en dire autant des théories anti-intellectualistes modérées qui écartèlent le concept de connaissance : d'une part une connaissance propositionnelle ayant pour objet les faits et fondée sur la croyance, et d'autre part, une connaissance identique à une capacité ou une disposition, ne nécessitant pas la croyance et n'ayant pas pour objet les faits. Or, représenter la connaissance comme un concept regroupant des choses si différentes, c'est remettre en question la prétention du concept à référer à une réalité minimalement unifiée. Face au problème de l'unité de la connaissance, les conceptions réductionnistes ont l'avantage de représenter toutes les formes de connaissance comme

444 Voir chapitre 3, section 9.

445 Voir introduction, section 4, chapitre 3, section 8.

membres d'un même type. Face au problème de l'unité de la connaissance, les intellectualistes et les anti-intellectualistes radicaux jouissent donc, au premier abord, d'une position plus confortable que les anti-intellectualistes modérés.

Plusieurs anti-intellectualistes modérés ont tenté de retourner le problème de l'unité de la connaissance contre les théories réductionnistes des deux camps en soulignant ce que j'ai nommé « le problème de la cognition diversifiée »⁴⁴⁶. Si la mémoire est composée d'un ensemble de facultés ayant des fonctions différentes, s'appuyant sur des contenus différents, appris de façon différente et auxquelles sont associées des capacités différentes, comment expliquer qu'une telle diversité ne se reflète pas dans notre conception de la connaissance ? Si l'intellectualisme conçoit l'apprentissage d'abord et avant tout comme une acquisition de croyances mais que l'acquisition de croyances ne représente qu'une fraction de nos capacités d'apprentissage, alors on pourrait accuser l'intellectualisme de rejeter la multiplicité des types de connaissance sur la base d'une conception désuète de la cognition.

Les systèmes de mémoire déclaratifs qui sont facilement assimilables à des « réservoirs de croyances » ne constituent qu'une fraction des systèmes de mémoire à long terme face aux systèmes de mémoire non-déclaratifs⁴⁴⁷. On compte parmi ces derniers l'apprentissage associatif, l'apprentissage non-associatif, l'amorçage, la mémoire procédurale et l'apprentissage perceptuel. Plusieurs anti-intellectualistes ont utilisé les découvertes scientifiques sur le caractère souvent implicite de l'expertise comme un argument contre la conception intellectualiste du savoir-faire. Par exemple, si la connaissance propositionnelle est facilement verbalisable et que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle, alors les experts devraient être capables de verbaliser la totalité de ce qu'ils savent. Or, pour bien des formes d'expertise, ce n'est pas le cas. Cependant, on peut soulever deux problèmes avec ce genre d'argument. Premièrement, quand on affirme que les connaissances implicites des experts ne sont pas verbalisables, on fait l'économie d'une méthode de verbalisation que l'on ne peut écarter sans argument – l'emploi de termes démonstratifs et indexicaux. En sachant que je peux nager *ainsi*, je possède une connaissance minimalement propositionnelle puisque « je peux nager ainsi » est une proposition. Deuxièmement, l'intellectualisme tel que formulé par Stanley et Williamson n'implique pas que les experts devraient être capables de verbaliser leurs

446 Voir chapitre 4, section 1.

447 Voir chapitre 4, sections 2-4.

connaissances. Il faut distinguer entre « savoir faire X » et « savoir expliquer X ». On peut posséder la première connaissance sans posséder la deuxième⁴⁴⁸.

Ce rapide bilan devrait nous permettre de constater que, même si les arguments linguistiques avancés par les intellectualistes ne suffisent pas pour prouver qu'ils ont raison, ces derniers émergent de la mêlée relativement intacts. Le problème de la connaissance spectatorielle et les difficultés liées aux actions de base sont les seuls problèmes auxquels les réponses fournies par les intellectualistes laissent un flou facilement exploitable par les anti-intellectualistes. À l'inverse, les anti-intellectualistes font face à une grande variété de problèmes auxquels il ne semble y avoir jusqu'à maintenant aucune réponse satisfaisante⁴⁴⁹. Nous verrons dans la section suivante que l'on peut attribuer ce résultat à une erreur fondamentale commise par les anti-intellectualistes dès le départ – le fait de centrer le débat sur la propositionnalité du savoir-faire.

2. L'importance de recadrer le débat : la lettre et l'esprit de l'anti-intellectualisme

Selon moi, l'anti-intellectualisme se base sur des intuitions et des considérations importantes qui sont trop facilement évacuées du débat en raison de sa forme actuelle. Pour défendre l'esprit de l'anti-intellectualisme, il faut donc recadrer le débat. Je défendrai la thèse selon laquelle il existe une forme de connaissance pratique irréductible à un ensemble de croyances vraies et justifiées. C'est une thèse qui respecte selon moi l'esprit de l'anti-intellectualisme, même si elle fait des concessions importantes à l'intellectualisme sur la lettre. Pour expliquer la distinction entre la lettre et l'esprit de l'anti-intellectualisme, je prendrai pour point de départ la distinction entre intellectualisme faible et intellectualisme fort avancée par Ephraïm Glick. Ce dernier a démontré que les intellectualistes et les anti-intellectualistes associent des traits très différents à la propositionnalité d'un savoir. Les arguments sémantiques avancés par les intellectualistes soutiennent généralement un intellectualisme faible stipulant que le verbe « savoir » dans les attributions de savoir-faire prend pour arguments un individu et une proposition. De ce point de vue, quand le verbe « savoir » met en relation un individu et une proposition dans une attribution de connaissance, la connaissance attribuée est de nature propositionnelle⁴⁵⁰. À l'opposé, les anti-intellectualistes ont donné à l'intellectualisme une interprétation beaucoup

448 Voir chapitre 4, section 5.

449 De ce nombre, on trouve le problème de l'unité de la connaissance, les multiples versions du problème de la capacité, le problème d'indétermination lié aux dispositions complexes et la difficulté d'expliquer le concept de capacité exercée intentionnellement sans s'appuyer sur les concepts de connaissance propositionnelle ou de croyance.

450 Voir chapitre 2, section 7.

plus robuste selon laquelle le savoir-faire partagerait les caractéristiques typiques aux cas paradigmatiques de connaissance propositionnelle, par exemple le fait de reposer sur la croyance, de nécessiter la justification, d'être soumis aux conditions de Gettier, d'être verbalisable, d'être disponible pour l'inférence et d'être souple dans son application, etc. Autrement dit, tandis que l'intellectualisme faible est une thèse sémantique sur le verbe « savoir » dans les attributions de savoir-faire, l'intellectualisme fort se concentre sur les conditions à satisfaire pour posséder un savoir-faire et les dispositions qui y sont associées.

On ne doit pas sous-estimer les différences entre ces deux thèses. Selon l'intellectualisme faible, il suffit que le verbe « savoir » n'exige pas une proposition pour second argument dans une attribution de connaissance pour qu'il ne s'agisse pas d'une connaissance propositionnelle. C'est en ce sens que Bengson et Moffett présentent le savoir-faire comme une connaissance objectuelle plutôt que propositionnelle, en l'analysant comme « connaître une manière M de faire A » plutôt que « savoir que la manière M est une manière pour moi de faire A », comme Stanley et Williamson. La connaissance est objectuelle dans le premier cas parce que la relation de connaissance y unit une personne et une manière de faire plutôt qu'une proposition. Or, même si la conception de Bengson et Moffett respecte la lettre de l'anti-intellectualisme, elle n'en respecte pas l'esprit parce qu'elle n'est qu'une distinction sémantique, sans conséquence importante, ni pour les capacités et les dispositions associées au savoir-faire, ni pour l'analyse de la connaissance en général. Bengson et Moffett présentent d'ailleurs leur position comme un intellectualisme non-propositionnel parce qu'ils dissocient l'esprit du conflit entre intellectualistes et anti-intellectualistes de la question de la propositionnalité du savoir-faire⁴⁵¹. C'est également mon point de vue. Les anti-intellectualistes pensent la sémantique seulement comme un moyen de régler des questions qu'ils considèrent plus importantes à propos du rôle fonctionnel, du profil dispositionnel et de la place du savoir-faire dans la théorie de la connaissance. Pour Stanley et Williamson, la sémantique semble au contraire être le fond du problème.

Pourtant, l'angle sémantique et l'angle dispositionnel sont profondément différents. Il suffit, pour s'en rendre compte, de considérer ce qui compte comme une connaissance non-propositionnelle selon les critères de l'intellectualisme faible. Connaître la logique, connaître

451 Voir chapitre 2, section 8. Bengson et Moffett opèrent d'ailleurs une distinction analogue à celle de Glick quand ils distinguent entre la question des fondements et la question de nature. De plus, il faut rappeler que, même si Bengson et Moffett analysent le savoir-faire comme une forme de connaissance objectuelle, cette dernière repose selon eux sur des attitudes propositionnelles, ce qui les rapproche sensiblement de Stanley et Williamson.

l'espagnol, connaître le calcul différentiel intégral, connaître la preuve de l'incomplétude de Gödel, ce sont toutes des formes de connaissances non-propositionnelles selon les critères de l'intellectualisme faible puisque ce sont des cas où le verbe « connaître » prend pour second argument un objet plutôt qu'une proposition⁴⁵². Dans son livre *Knowledge and Practical Interests*, qui porte sur l'influence du risque sur les conditions de vérité des attributions de connaissance, Stanley nie d'ailleurs explicitement que « Hannah knows logic » soit une attribution de connaissance propositionnelle⁴⁵³. Il s'agirait bien, selon lui, d'un cas de connaissance objectuelle (*acquaintance relation*).

Une telle démonstration devrait suffire pour conclure que l'intellectualisme faible n'est pas vraiment la thèse ciblée par l'esprit de l'anti-intellectualisme, même si c'est habituellement contre cette thèse que les anti-intellectualistes ont formulé la lettre de leurs objections. Les anti-intellectualistes ne sont pas motivés par des intuitions fortes sur la sémantique des attributions de connaissance. En doutant de la « propositionnalité » du savoir-faire, ils ont surtout visé à attirer l'attention sur le contraste entre les capacités et dispositions associées au savoir-faire et celles associées à la connaissance des faits traditionnellement étudiée par les philosophes. En conséquence, je crois que, pour rester fidèle à l'esprit de l'anti-intellectualisme, il faut abandonner le débat sur la « propositionnalité » du savoir-faire pour deux raisons. Premièrement, si la meilleure sémantique des attributions de savoir-faire attribue au verbe « savoir » une proposition pour second argument, on pourra bel et bien parler de « connaissance propositionnelle » en un sens minimal, mais légitime, et ce, peu importe les particularités cognitives et dispositionnelles associées à ce genre de connaissance. Autrement dit, les considérations sémantiques sont dépositaires d'un critère fiable pour déterminer la propositionnalité d'un type de connaissance. Deuxièmement, s'il fallait attribuer au savoir-faire un lot de caractéristiques dispositionnelles en rupture franche avec celles propres à la connaissance ordinaire des faits, cela ne suffirait pas pour démontrer que le savoir-faire est une forme de connaissance non-propositionnelle. Pour que la démonstration soit complète, il faudrait également se baser sur une conception particulière de la connaissance propositionnelle, incompatible avec ces caractéristiques dispositionnelles. Or, comme nous l'avons vu, la connaissance propositionnelle peut être comprise de multiples façons parce que les attitudes propositionnelles peuvent être comprises de multiples façons. On ne peut pas faire d'inférence

452 C'est d'ailleurs systématiquement le cas avec le verbe « connaître », contrairement à « savoir ». On connaît une chose, une personne, une discipline tandis qu'on sait que ceci ou cela est vrai.

453 Jason Stanley, *Knowledge and Practical Interests*, Clarendon Press, 2005, p. 38.

sur la propositionnalité ou la non-propositionnalité d'un type de connaissance simplement à partir des dispositions qui lui sont associées sans importer bon nombre de présuppositions contestables sur la nature de la connaissance propositionnelle.

Si l'on distingue la lettre et l'esprit du débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes, il faut accorder aux intellectualistes l'avantage sur la lettre dans la mesure où, selon le critère le plus solide pour juger de la propositionnalité d'un savoir – le critère sémantique – le savoir-faire pourrait bien être une forme de connaissance propositionnelle. Néanmoins, les anti-intellectualistes peuvent toujours défendre l'esprit de leur position en laissant de côté la question de la propositionnalité et en se concentrant sur l'incapacité de la conception traditionnelle de la connaissance d'accommoder la connaissance pratique dans toute sa diversité. C'est ce que je tenterai de démontrer. Par conception traditionnelle de la connaissance, j'entends deux choses 1) une théorie de la connaissance comme croyance vraie et justifiée 2) l'idée que toute connaissance est en dernière analyse une connaissance des faits. J'utiliserai ces deux expressions comme étant synonymes.

Si l'on dissocie le débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes de la question de la propositionnalité du savoir-faire, ce sera pour se concentrer sur le profil dispositionnel et le rôle fonctionnel de la connaissance pratique. Or, comme l'ont démontré Glick et Stanley chacun de leur côté, les instances de connaissance qui sont difficilement verbalisables, pré-réflexives, destinées à l'action, etc, ne sont pas uniquement exprimées par des attributions de connaissance qui ont la forme « X sait faire Y ». En particulier, les attributions de connaissance-Q à l'infinif affichent souvent des propriétés similaires⁴⁵⁴. Savoir où se positionner sur le terrain de tennis et savoir quand faire des concessions sont des connaissances souvent tout aussi implicites et difficiles à verbaliser que savoir jouer au tennis et savoir négocier. D'ailleurs, ces connaissances-Q sont constitutives des savoir-faire correspondants : on pourrait difficilement savoir jouer au tennis sans savoir où se positionner et savoir négocier sans savoir quand faire des concessions. Ces cas ont en commun le fait qu'il s'agit de formes de connaissance à la première personne qui concernent les actions que l'individu lui-même peut entreprendre plutôt que des faits extérieurs qui ne sont pas directement reliés à ses possibilités d'action. Ces similarités ne semblent pas relever du hasard, comme l'a révélé notre étude de la diversité des systèmes de mémoire, où un certain nombre de facultés sont destinées à permettre l'action adaptée plutôt que

454 Chapitre 2, section 7.

la réflexion approfondie. Il serait étonnant que l'exercice de telles facultés soit exclusivement exprimé par les expressions de forme « X sait faire Y ». Ce n'est manifestement pas le cas.

Selon moi, les attributions de connaissance-Q à l'infinitif ne sont pas les seules attributions de connaissance qui peuvent exprimer une connaissance beaucoup plus implicite que la connaissance des faits traditionnellement étudiée en épistémologie. Je crois que certaines attributions de connaissance objectuelle font également état d'une connaissance difficilement analysable sous la forme d'un ensemble de croyances vraies et justifiées. Connaître les mathématiques, ce n'est pas simplement connaître un ensemble de faits à propos de cette discipline. C'est aussi être capable d'exécuter certaines opérations et de comprendre certaines démonstrations, des capacités qui ne s'obtiennent pas nécessairement à travers l'acquisition de croyances. Similairement, connaître une chanson, c'est parfois devoir la chanter pour s'en souvenir. J'utiliserai l'expression « connaissance pratique » pour référer aux cas de connaissances qui ne peuvent se réduire à des ensembles de croyances vraies et justifiées⁴⁵⁵. La connaissance pratique ainsi conçue n'est pas directement liée à la structure des attributions. On peut attribuer une connaissance pratique à l'aide d'expressions ayant la forme « X sait faire Y », « X sait où/quand faire Y » et même « X connaît Y ». Ce que tous les cas de connaissance pratique ont en commun, c'est qu'ils peuvent difficilement être assimilés par la conception traditionnelle de la connaissance parce qu'ils ne peuvent se réduire à la connaissance d'un ensemble de faits. Il faut aussi noter que, selon la signification que je donne ici à « connaissance pratique », toute connaissance facilement réductible à une connaissance des faits ne peut être qualifiée de « connaissance pratique ». Ce serait, par exemple, le cas d'une personne ayant mémorisé l'ensemble des règles du jeu d'échec. Dans ce qui suit, je tenterai de démontrer que certaines connaissances sont effectivement des connaissances pratiques dans le sens où elles sont irréductibles à des ensembles de croyances vraies et justifiées. Mais, pour ce faire, il faut établir des critères clairs permettant de distinguer les états mentaux qui sont des croyances de ceux qui n'en sont pas. C'est le but de la prochaine section.

3. Qu'est-ce qu'une croyance ?

Dans son article classique *Belief and Subdoxastic States*, Stephen Stich identifie deux propriétés permettant de distinguer les croyances des états mentaux subdoxastiques. Les deux critères avancés par Stich pour opérer la distinction sont l'accessibilité à la conscience et le degré

⁴⁵⁵ Glick, « Abilities and Know-How Attributions ». Contrairement à Glick, je ne défends pas l'idée voulant que la connaissance pratique soit identique à une forme de capacité.

d'intégration inférentielle propre à un état mental⁴⁵⁶. Par accessibilité à la conscience, Stich entend le fait qu'en principe, le contenu d'une croyance peut habituellement devenir une pensée occurrente et être exprimé par celui qui détient la croyance, du moins, s'il s'agit d'un être humain doté de capacités normales dans une situation ordinaire. Ce ne serait pas le cas pour les états mentaux subdoxastiques⁴⁵⁷. Par intégration inférentielle, Stich entend la capacité d'un état mental à être employé dans une gamme plus ou moins grande de raisonnements. Pour Stich, les croyances font preuve de promiscuité inférentielle, c'est-à-dire qu'elles peuvent jouer un rôle dans un grand nombre d'inférences menant à des conclusions dans des domaines très différents lorsque combinées avec d'autres croyances. Par exemple, si j'en viens à croire qu'il me reste seulement quelques semaines à vivre, ceci m'amènera sans doute à réviser une foule de mes croyances et de mes comportements actuels⁴⁵⁸. Gareth Evans exprimait une idée similaire en affirmant : « It is the essence of a belief state that it be at the service of many distinct projects, and that its influence on any project be mediated by other beliefs »⁴⁵⁹. À l'opposé, les états mentaux subdoxastiques feraient plutôt preuve d'un isolement inférentiel, c'est-à-dire que leur rôle dans le raisonnement est beaucoup plus restreint.

Pour illustrer le concept d'état mental subdoxastique, Stich prend pour exemple des états mentaux jouant un rôle dans les jugements de grammaticalité, dans la perception des profondeurs et dans l'attirance sexuelle⁴⁶⁰. Je me concentrerai sur le premier cas. Si l'on donne à des locuteurs ordinaires quelques exemples d'expressions grammaticalement correctes et incorrectes, ceux-ci sont généralement capables de classer de nouvelles expressions selon leur grammaticalité de façon fiable. Mais, si on leur demande pourquoi une expression qu'ils

456 Stephen Stich, « Belief and Subdoxastic States », dans *Philosophy of Science*, Vol. 45, 1978, p. 503.

457 Comparez : « J'ai des croyances à propos de Berlin, mais je ne sais pas ce qu'elles sont » et « Je sais faire du vélo, mais je ne sais pas comment je fais ».

458 Les croyances sont des états mentaux polyvalents, et les systèmes de croyance devraient afficher un degré de cohérence minimal. Posséder une croyance, c'est typiquement être disposé à formuler certains jugements qui lui sont apparentés, à s'abstenir de formuler des jugements qui lui sont contraire, à se comporter en accord cette croyance, à acquérir d'autres croyances qui lui sont reliées et à se départir de croyances qui sont contradictoires. Évidemment, il est possible d'exagérer dans quelle mesure les systèmes de croyance des êtres humains sont réellement cohérents : personne ne passe ses journées en silence à scruter ses propres croyances pour faire la chasse aux contradictions. L'exigence de cohérence entre les croyances ne demande pas à leur possesseur de s'asseoir régulièrement pour les reconsidérer – ce qui est parfaitement recommandable et trop peu fréquent – mais exige simplement qu'un individu les remette en question lorsque la situation rend évident un conflit entre ses croyances et la réalité. Elle exige également que le comportement verbal et pratique d'un individu soit interprétable en fonction des croyances qu'il possède. Autrement dit, nous ne devrions pas comprendre le principe de cohérence minimale pour l'attribution d'une croyance comme un devoir de ré-évaluer perpétuellement les croyances que nous possédons, mais plutôt comme une disposition à les ré-évaluer lorsqu'une situation révèle un conflit manifeste.

459 Gareth Evans, « Semantic Theory and Tacit Knowledge », dans Steven Holtzmann et Christopher Leicht (éds.), *Wittgenstein : To Follow a Rule*, Routledge, 1981, p. 132.

460 Stich, « Belief and Subdoxastic States », pp. 501-503.

estiment grammaticalement incorrecte l'est, ils sont typiquement incapables de répondre. On peut néanmoins supposer qu'il existe une règle implicite ou une représentation mentale en fonction de laquelle ils produisent ces jugements, mais ce critère mental est inaccessible à leur conscience. À l'opposé, le linguiste peut formuler la règle grammaticale en fonction de laquelle l'énoncé est grammaticalement incorrect. Il y a donc une différence importante d'accessibilité entre l'état mental du linguiste et celui du locuteur ordinaire.

On peut également souligner une différence dans l'intégration inférentielle des états mentaux du locuteur ordinaire et du linguiste. Tandis que la connaissance de la règle possédée par le locuteur ordinaire est destinée à la compréhension et la production d'énoncés, celle possédée par le linguiste est destinée à l'analyse théorique. En découvrant une règle grammaticale inattendue, ce dernier peut juger que Chomsky a tort, que cette découverte a des ramifications profondes en philosophie du langage, ou encore, qu'il vient de trouver le sujet de son prochain article. Ce n'est pas le cas pour le locuteur ordinaire. Tandis que la connaissance de la règle possédée par le linguiste fait preuve de promiscuité inférentielle – elle peut figurer dans une grande variété de raisonnements à propos de choses très différentes – la connaissance de la règle possédée par le locuteur ordinaire fait preuve d'isolement inférentiel. Pour Stich, les différences d'accessibilité à la conscience et d'intégration inférentielle propres aux deux états mentaux prouvent qu'ils sont de nature différente. Celui du linguiste est une croyance. Celui du locuteur ordinaire est un état mental subdoxastique.

On peut trouver des cas similaires hors du domaine de la linguistique. Prenons le cas de la méthode inconsciemment employée par les joueurs de champ au baseball pour attraper une balle au vol. Si les joueurs de champ estimaient le lieu où tombera la balle à partir de leur location initiale sur le terrain, on les verrait courir en ligne droite aussi vite que possible vers le point de chute, où ils n'auraient plus qu'à attendre sur place que la balle tombe dans leur gant. Ce n'est pas ce qu'ils font⁴⁶¹. Ils utilisent plutôt leur capacité de bouger pour simplifier le problème perceptuel posé par la tâche en question. Quand un joueur court alors que la balle est en mouvement, le mouvement perçu par le joueur devient un mélange composé de son propre mouvement et de celui de la balle. Autrement dit, la trajectoire de course empruntée influence la

461 Shaffer et McBeath, « Baseball Outfielders Maintain a Linear Optical Trajectory when Tracking Uncatchable Fly Balls ». Il semble y avoir encore une controverse parmi les scientifiques à savoir si les joueurs utilisent seulement une stratégie d'accélération optique (*Optic Acceleration Strategy*) ou s'ils utilisent également une stratégie de trajectoire optique linéaire (*Linear Optical Trajectory*). Ce détail est indifférent pour les fins de mon argumentation. Pour un point de vue différent de celui de Shaffer et McBeath, voir Peter McLeod, Nick Reed et Zoltan Dienes, « The Generalized Optic Acceleration Cancellation Theory of Catching », dans *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 32, 2006.

trajectoire de la balle telle que perçue par le joueur. Il s'agit d'une solution apprise inconsciemment et perfectionnée par la pratique⁴⁶².

Comme le locuteur ordinaire, les joueurs de champ ne peuvent décrire la procédure dans ses détails, ce qui indique qu'elle n'est pas accessible consciemment. Si les joueurs de champ avaient une connaissance explicite de la stratégie qu'ils emploient, les chercheurs en sciences cognitives auraient pu s'épargner l'enregistrement vidéo et la modélisation mathématique de leurs mouvements et simplement interroger les joueurs, qui auraient sans doute été heureux de leur décrire la méthode. Ce n'est pas le cas. Les chercheurs qui ont étudié la procédure, quant à eux, peuvent la décrire et débattre de la précision de leurs modèles dans la prédiction des angles de course empruntés par les joueurs. L'inaccessibilité à la conscience de la procédure chez les joueurs de champ a certainement un lien avec l'isolement inférentiel dont elle fait preuve. Les joueurs de champ peuvent l'utiliser dans des raisonnements compliqués comme le feront les chercheurs en sciences cognitives, par exemple pour déterminer si un cas pareil pose problème pour la conception représentationnaliste de l'esprit. En conséquence, il faudrait conclure que, comme la règle grammaticale chez le locuteur ordinaire, la procédure employée par les joueurs de champ n'est pas l'objet de croyances, mais l'objet d'états mentaux subdoxastiques.

Aux différences d'accessibilité et d'intégration inférentielle soulignées par Stich, on peut ajouter trois considérations additionnelles pour distinguer entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques. La première est mentionnée en passant par Stich lui-même, quand il fait remarquer que si l'on identifie les états mentaux du locuteur ordinaire à une forme de croyance, on ne pourra pas spécifier leur contenu⁴⁶³. Tandis que l'on peut affirmer sans problème que le linguiste croit que la règle R est une règle grammaticale fondamentale, il est problématique d'affirmer la même chose à propos du locuteur natif puisque cela suggérerait que la règle lui est consciemment accessible et afficherait la promiscuité inférentielle typique des croyances. Il est encore plus facile de le voir dans l'exemple du joueur de champ au baseball. Si l'on se base sur la procédure identifiée par les chercheurs en sciences cognitives qui ont étudié le phénomène, il faudrait attribuer aux joueurs de champ une croyance qui aurait approximativement le contenu suivant : « Pour attraper une balle au vol, je dois ajuster ma position relative sur le terrain pour que la tangente de l'angle optique de la balle augmente à une vitesse constante ». Évidemment, on ne peut pas attribuer une telle croyance aux joueurs de

462 Cet exemple est également utilisé par Brownstein et Michaelson pour argumenter en faveur de l'anti-intellectualisme. Voir Brownstein et Michaelson, « Doing without Believing : Intellectualism, Knowledge-How and Belief-Attribution ».

463 Stich, « Belief and Subdoxastic States », pp. 510-511.

champ, ne serait-ce que parce qu'on n'a pas besoin de posséder le concept de tangente pour savoir attraper une balle de baseball. Refuser de distinguer entre les croyances et les états subdoxastiques nous mène donc vers une confusion importante.

Deuxièmement, décrire ce que savent le locuteur ordinaire et le joueur de champ comme des ensembles de croyances nous empêche d'exprimer la différence entre ce qu'apprendrait le théoricien par la pratique et le praticien par la théorie. Appelons le joueur de champ Robert et le chercheur en sciences cognitives, Bob. Robert est un joueur de champ expérimenté. Après de nombreuses années de pratique, Robert a complètement maîtrisé la technique requise pour attraper une balle au vol. Un jour, Robert tombe sur un article qui décrit la procédure employée. Robert est époustoufflé et se demande comment il a pu appliquer une telle procédure pendant des années sans le savoir. Comment explique-t-on l'épiphanie de Robert ? Si nous acceptons la distinction entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques, on dispose d'une explication très simple : même si Robert a appris à attraper une balle au vol, une portion importante de ce qu'il a appris n'était pas de l'ordre de la croyance. Après avoir lu l'article, Robert a acquis une croyance qu'il ne possédait pas auparavant. Il sera maintenant en mesure de décrire comment on attrape une balle au vol à ses amis. Ce qu'il a appris l'amènera peut-être même à repenser sa conception de l'esprit et de la connaissance.

À l'opposé, si l'on refuse la distinction entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques, on peine à expliquer ce que Robert a appris en lisant l'article parce que, même avant de lire l'article, Robert aurait déjà eu une croyance dont le contenu serait similaire à « Pour attraper une balle au vol, je dois ajuster ma position relative sur le terrain pour que la tangente de l'angle optique de la balle augmente à une vitesse constante ». Or, s'il croyait déjà que c'est ce qu'il fait, qu'a-t-il appris en faisant la lecture de l'article ? Le même raisonnement peut s'appliquer à Bob, le chercheur en sciences cognitives. Supposons que Bob n'a jamais joué au baseball ni à aucun sport exigeant d'attraper une balle au vol, même s'il court régulièrement pour se maintenir en forme. Bob est l'auteur de l'article en sciences cognitives lu par Robert. Supposons qu'à force d'analyser et de modéliser le comportement des joueurs de baseball, Bob ait pris goût pour ce sport et s'engage dans une équipe de baseball pour débutants. On lui assigne le poste de joueur de champ. En participant aux entraînements et en jouant ses premières parties amicales, Bob s'améliore graduellement en mettant en pratique la technique qu'il a savamment modélisée dans ses articles. Qu'est-ce que Bob a appris ? Si l'on accepte la distinction entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques, on dispose d'une explication simple. Ce n'est

pas le cas si on refuse la distinction. Un argument similaire pourrait s'appliquer aux apprentissages respectifs du locuteur natif et du linguiste qui l'étudie.

Troisièmement, Stich a raison de souligner que la distinction entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques n'est pas postulée simplement afin de clarifier notre discours sur les états mentaux. Stich insiste qu'il s'agit d'une distinction entre des facultés bien réelles, qui réfèrent à des systèmes cognitifs distincts : « If we think in terms of a cognitive simulation model, the view I am urging is that beliefs form a consciously accessible, inferentially integrated cognitive subsystem. Subdoxastic states occur in a variety of separate, special purpose cognitive subsystems »⁴⁶⁴. On ne propose pas cette distinction simplement pour éviter les confusions, mais pour référer à un clivage au sein de la réalité elle-même. On peut d'ailleurs appuyer la thèse de Stich en se basant sur les principes de base du fonctionnalisme en philosophie de l'esprit.

Selon le fonctionnalisme, les états mentaux sont individués par leur fonction dans l'économie du mental⁴⁶⁵. On conçoit habituellement la « fonction » d'un état mental sur la base des liens causaux qui l'unissent à la perception, au comportement et aux autres états mentaux d'un individu. Parmi ces liens causaux, certains sont rétrospectifs, c'est-à-dire qu'ils concernent les causes de l'état mental, tandis que d'autres sont prospectifs, c'est-à-dire qu'ils concernent les effets de l'état mental. C'est ce que j'appellerai respectivement « l'histoire » et le « destin » d'un état mental. Les états mentaux du joueur de champ et du locuteur ordinaire d'une part, et ceux des chercheurs qui les étudient d'autre part ne sont pas acquis de la même manière et ne sont pas destinés aux mêmes fonctions. On peut donc les distinguer à la fois par leur histoire et leur destin.

On peut noter une différence importante entre l'acquisition de croyances et celle de certains états mentaux subdoxastiques. Typiquement, une croyance peut être acquise et modifiée instantanément. C'est ce que les psychologues appellent « l'apprentissage à essai unique » (*single trial learning*), un processus qui s'oppose à « l'apprentissage à essais multiples » (*multiple trial learning*), où de multiples expositions à une situation ou une source d'information sont nécessaires⁴⁶⁶. Le fait que les croyances soient souvent acquises en un seul essai est un lieu commun dans la littérature philosophique. En percevant un écureuil dans le jardin, on en vient habituellement à croire qu'il y a un écureuil dans le jardin. L'acquisition, la modification et

464 Stich, « Belief and Subdoxastic States », pp. 507-8, 517.

465 Voir Levin, « Functionalism ».

466 Voir Mario Bunge et Ruben Ardila, *Philosophy of Psychology*, Springer, 2012, p. 187. Voir aussi Ivan Ash, « Insight Learning », dans Denis Philips (éd.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, SAGE, 2014, pp. 415-417.

l'abandon de croyances se produit souvent de façon instantanée. Si je regarde à nouveau un instant plus tard et que je constate que l'écureuil se balade maintenant sur le toit du voisin, ma croyance précédente devrait être modifiée instantanément et sans effort.

L'apprentissage par essai unique qui caractérise l'acquisition de croyances contraste avec l'apprentissage par essais multiples propre à plusieurs systèmes de mémoire non-déclaratifs. Il faut des années de pratique pour qu'un grand maître aux échecs développe sa capacité à extraire sans difficulté les configurations pertinentes sur l'échiquier. Similairement, il faut des années de pratique pour devenir un musicien expert, peu importe l'instrument. Cette distinction entre l'apprentissage des faits et l'apprentissage par la pratique se traduit d'ailleurs dans le discours ordinaire : on ne peut pas dire « Il est encore en train d'apprendre qu'il y a un écureuil dans le jardin », mais on peut dire « Il est encore en train d'apprendre à jouer aux échecs »⁴⁶⁷. On peut donc distinguer l'histoire de l'acquisition des états mentaux qui sous-tendent la connaissance pratique de l'histoire des états mentaux qui sous-tendent la connaissance purement théorique⁴⁶⁸.

On peut non seulement distinguer les croyances de certains états mentaux par leur histoire, mais aussi par leur destin. Ce que les joueurs de champ ont appris par la pratique leur permet d'attraper des balles au vol. Ce que les chercheurs ont appris en étudiant les joueurs leur permet de prédire le comportement des joueurs de baseball et de faire des inférences à propos de cas similaires. Ces deux apprentissages ne sont pas mutuellement équivalents. Le chercheur qui désire attraper des balles au vol devra sortir de son bureau et aller pratiquer. Le joueur de baseball qui désire comprendre l'explication scientifique derrière la procédure devra lire les articles des chercheurs. L'accessibilité propre aux croyances en fait des pensées qui peuvent être acceptées, remémorées, contemplées, évaluées et rejetées. Elles jouent ainsi un rôle important dans la métacognition, un rôle que ne peuvent assumer les états mentaux subdoxastiques. Puisque les types d'états mentaux obtenus par ces deux formes d'apprentissage ont manifestement des fonctions différentes, on dispose d'une base solide pour affirmer qu'ils doivent être de types différents – du moins, si l'on endosse le fonctionnalisme, qui individue les états mentaux en vertu de leur fonction dans l'économie du mental. Dans la prochaine section, je tenterai de démontrer que la distinction entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques

467 On pourrait faire la même observation avec bien des activités complexes, telles que lire, calculer, négocier, traduire, etc.

468 Tous les états mentaux subdoxastiques ne sont pas nécessairement acquis par de multiples essais. Il est bien connu, par exemple, que l'aversion peut être le produit d'un apprentissage associatif instantané. Je ne crois pas qu'une telle observation soit problématique pour la distinction : il existe probablement de nombreux types différents d'états mentaux subdoxastiques, certains étant acquis par la pratique, d'autres, instantanément.

nous force à admettre que toute connaissance n'est pas nécessairement un ensemble de croyances vraies et justifiées⁴⁶⁹.

4. La gradabilité comparée des attributions de connaissance pratique

On peut mettre en évidence l'existence d'une connaissance pratique irréductible à une connaissance des faits à travers la gradabilité comparée de certaines attributions de connaissance – c'est-à-dire la comparaison d'attributions de connaissance qui varient par degré⁴⁷⁰. J'entends par « gradabilité comparée » les attributions de connaissance où l'on juge qu'un individu sait mieux ou plus qu'un autre comment faire, quand agir, où se rendre, etc. Tandis que les attributions de connaissance-Q et les attributions de connaissance objectuelle varient par degré, ce n'est pas le cas avec la connaissance des faits. On peut savoir plus ou moins bien jongler, mais on ne peut pas savoir plus ou moins bien que le ciel est bleu⁴⁷¹. Afin d'appuyer mon argumentation sur des cas concrets, je vais présenter quatre cas où l'on compare l'expertise de deux personnes dans des disciplines différentes.

Purple Haze. Catherine et Amélie ont toutes les deux un minimum de connaissances explicites à propos du morceau « Purple Haze » de Jimmy Hendrix. Elles sont capables d'expliquer à un novice comment jouer ce morceau et peuvent le jouer du début à la fin. Cependant, Catherine peut jouer

469 On pourrait craindre que ma caractérisation des traits propres à la croyance est trop intellectuelle et qu'elle rend impossible l'attribution de croyances aux animaux non-humains. Ce n'est pas nécessairement le cas. La caractérisation de la croyance donnée ici est faite pour distinguer entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques chez les humains normaux. Faire la même distinction chez les animaux non-humains, les jeunes enfants et les humains handicapés impliquerait de retracer la frontière de façon légèrement différente pour tenir compte de leurs capacités respectives. Si un individu ne possède pas de capacités métacognitives, la distinction entre les états mentaux accessibles et inaccessibles à la conscience pourrait être considérée superflue. Je ne suppose pas que l'on doive avoir des capacités métacognitives pour avoir des croyances. Similairement, on ne peut pas s'attendre au même degré d'intégration inférentielle chez un mathématicien et un élève de deuxième année qui croient tous deux que le rayon d'un cercle donné mesure 2 mètres. Le premier sera apte à faire un nombre beaucoup plus grand d'inférences à partir de la même information que le second parce qu'il possède de meilleures connaissances, de plus grandes capacités et une compréhension plus complète du domaine en question. Je crois qu'une telle distinction peut également s'appliquer entre les humains et les non-humains. De plus, il y a des choses que les animaux non-humains apprennent instantanément comme nous. Par exemple, quand on sort la laisse utilisée pour la promenade, bien des chiens croient instantanément que c'est l'heure de la promenade. À l'inverse, quand on cherche à apprendre à un chien à tenir un biscuit en équilibre sur son nez, l'apprentissage nécessitera beaucoup de pratique. Pour en apprendre davantage sur l'apprentissage par la pratique chez les animaux, voir Helton, « Expertise Acquisition as Sustained Learning in Humans and Other Animals : Commonalities across Species ».

470 Dans « Know How and Gradability », Carlotta Pavese tente d'expliquer en quoi la gradabilité des attributions de savoir-faire ne pose aucun problème pour l'intellectualisme. Sa position est totalement compatible avec la mienne parce qu'elle conçoit l'intellectualisme comme la thèse disant que le savoir-faire est une forme de connaissance propositionnelle, une opinion à laquelle je ne m'oppose pas. Voir Carlotta Pavese, « Know How and Gradability », À paraître.

471 Voir par exemple Fred Dretske, « The Pragmatic Dimension of Knowledge », dans *Philosophical Studies*, Vol. 40, 1981, p. 363.

le morceau presque aussi bien que Jimmy Hendrix lui-même alors qu'Amélie peut seulement le faire à la manière d'une novice, en se reprenant régulièrement, devant parfois arrêter pour mieux se souvenir du prochain passage. Pour atteindre le niveau de Catherine, il manque à Amélie de nombreuses heures de pratique destinées à affiner sa mémoire procédurale.

Échecs. Joelle et Annie savent toutes les deux jouer aux échecs. Elles connaissent les règles et elles ont déjà joué un certain nombre de parties, même si elles sont à des niveaux très différents. Joelle joue aux échecs à toutes les semaines depuis l'école primaire, où elle s'est inscrite dans le club de l'école. Annie a joué de façon régulière pendant certaines périodes de sa vie, mais jamais pendant plus de quelques semaines. Elles ont pourtant une connaissance comparable de la théorie des échecs, les deux n'ayant lu qu'un seul livre sur le sujet – le même. Cependant, les nombreuses heures de pratique additionnelles cumulées par Joelle ont aiguisé sa perception de l'échiquier – c'est le phénomène de l'apprentissage perceptuel⁴⁷² – ce qui lui permet de voir en avance les menaces et les ouvertures qui font de l'acte de roquer une option adéquate. Annie, quant à elle, roque de façon beaucoup plus mécanique, souvent quand elle ne sait plus quoi jouer.

Baseball. Émilie et Élise connaissent toutes les deux les règlements du baseball et le rôle du joueur de champ. Par contre, Élise a seulement attrapé quelques balles au vol en jouant avec son neveu alors qu'Émilie joue dans une ligue amateur. En conséquence, leurs performances diffèrent de façon marquée au niveau technique. Émilie peut attraper des balles au vol qu'Élise ne parviendrait jamais à saisir, même si toutes deux courent à la même vitesse. Comme auparavant, ce qui manque à Élise pour atteindre le niveau d'Émilie est probablement un mélange de mémoire procédurale et d'apprentissage perceptuel acquis par la pratique.

Français. Le français est la langue natale de Christiane alors que celle de Theresa est l'anglais. Les deux ont cependant une bonne connaissance de base de la langue puisque Theresa vit au Québec et qu'elle doit souvent parler en français. Cependant, face à une tâche de classification des énoncés selon leur grammaticalité ou leur non-grammaticalité, Christiane performe systématiquement mieux que Theresa, ce qui n'est pas étonnant quand on compare les performances d'une locutrice native avec celles d'une personne pour qui le français est une langue seconde. Néanmoins, Christiane est incapable de formuler les règles en vertu desquelles elle juge qu'un énoncé est grammatical ou non. De plus, Christiane a une meilleure orthographe que Theresa, même si elle doit souvent essayer d'écrire un mot pour s'assurer de son orthographe – un signe que cet orthographe est gravé dans sa mémoire procédurale.

Sur la base des quatre cas présentés ci-haut, je crois que la plupart des gens n'auraient aucun scrupule à faire les attributions de connaissance suivantes :

472 Voir chapitre 4, section 6.

- (A) Catherine sait mieux jouer « Purple Haze » que Amélie.
- (B) Joelle sait mieux que Annie quand roquer aux échecs.
- (C) Émilie sait mieux qu'Élise où courir pour attraper une balle au vol.
- (D) Christiane connaît mieux le français que Theresa.

Les énoncés (A)-(D) nous donnent des exemples d'attributions de connaissance gradées et comparées qui partagent toutes la forme « X sait/connaît mieux Y que Z ». Comment les tenants de la conception traditionnelle de la connaissance peuvent-ils expliquer ces différences de degré ? Trois explications s'offrent à eux. Premièrement, on pourrait essayer d'expliquer ces différences en fonction du degré de confiance propre à une croyance – ce que l'on nomme la « crédence » (*credence*)⁴⁷³. Cependant, ces degrés de confiance peuvent difficilement expliquer les différences de degré dans les cas (A)-(D) parce qu'on ne peut hiérarchiser la connaissance des individus en fonction de leur degré de confiance. Entre deux joueurs d'échecs, le plus confiant n'est pas forcément le meilleur. De plus, si la gradabilité des connaissances s'expliquait en vertu des degrés de confiance, il faudrait expliquer pourquoi les attributions de connaissance factuelle comme « je sais que Berlin est la capitale de l'Allemagne » n'admettent pas elles-mêmes de degrés. Ces attributions comportent aussi des degrés de confiance, mais pas de degrés de connaissance.

Expliquer la gradabilité de la connaissance en termes de degrés de justification ne semble pas davantage prometteur parce que la justification est habituellement conçue comme un seuil qu'il faut franchir pour posséder une connaissance. Une fois ce seuil franchi, une meilleure justification ne donne pas davantage de connaissance. Si vous êtes déjà retourné à la maison pour vous assurer que le four était fermé, y retourner une seconde fois n'augmentera pas vos connaissances, même si cela pourrait vous justifier davantage dans votre croyance, puisqu'il est moins probable que vous ayez mal vérifié deux fois de suite. Une fois qu'une croyance vraie est suffisamment justifiée pour se qualifier comme connaissance, une meilleure justification ne confère pas davantage de connaissance. De plus, rien dans les cas présentés ne laisse supposer des différences marquées au niveau de la justification des croyances des différents protagonistes. Les différences sont de l'ordre de la maîtrise et non de la justification.

On peut parfois expliquer des cas similaires à (A)-(D) sur la base d'une différence dans la quantité et la qualité des croyances vraies que l'on possède. Dans certains cas, on pourra

473 Voir Richard Pettigrew, « Epistemic Utility Arguments for Probabilism », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015.

expliquer que Joelle sait mieux quand roquer qu'Annie si cette dernière ignore que l'on ne peut pas roquer quand le roi a déjà été déplacé. Dans ce cas, Joelle possède une croyance additionnelle par rapport à Annie qui justifie de lui attribuer davantage de connaissance. C'est un cas où la quantité des croyances explique la différence en degré de connaissances. Dans d'autres cas, on pourra référer à la qualité du contenu de leurs croyances respectives pour expliquer la différence de degré au niveau des connaissances. Par exemple, Joelle peut croire que le meilleur moment où roquer est celui où le déploiement d'une tour devient nécessaire, alors qu'Annie peut croire que le meilleur moment où roquer est celui où on ne sait plus quoi jouer. C'est un cas où la qualité des manières ou des moments opportuns à laquelle réfère une croyance peut faire une différence dans le degré de connaissance. Cependant, on ne pourra pas expliquer les cas (A)-(D) de cette façon.

Selon moi, ces cas nous fournissent des exemples de connaissances qui sont intuitivement irréductibles à des ensembles de croyances vraies et justifiées. Ce qui constitue les connaissances plus extensives d'une personne par rapport à l'autre dans ces cas n'est pas la qualité ou la quantité des croyances vraies possédées par les individus, ni la présence ou l'absence de justification, mais les états mentaux subdoxastiques propres aux experts. Autrement dit, la connaissance additionnelle dont disposent les experts dans (A)-(D) n'est pas accessible à la conscience, est caractérisée par un isolement inférentiel, ne peut être attribuée aux individus sous forme de croyance et se caractérise par un apprentissage à essais multiples plutôt que par essai unique. Elle doit s'expliquer par l'acquisition d'états mentaux subdoxastiques. Je considère qu'un état mental subdoxastique peut contribuer à accroître la connaissance pratique d'un individu à propos d'une activité si et seulement si cet état mental peut, en conjonction avec une connaissance minimale des faits, contribuer à guider l'action réussie de cet individu dans une gamme de situations typiques propres à cette activité.

Même si un tel argument n'attaque par le statut propositionnel du savoir-faire, on peut facilement démontrer qu'il s'intègre à l'esprit de l'anti-intellectualisme. Rappelons que Ryle insistait déjà sur un point similaire :

What truths does the clever chess-player know which would be news to his stupid opponent? Obviously, there is no truth or set of truths of which we could say, « If only the stupid player had been informed of them, he would be a clever player ». [...] We can imagine a clever player generously imparting to his stupid opponent so many rules, tactical maxims, « wrinkles », etc. that he could think of no more to tell him ; his opponent might accept and memorise

all of them, and be able and ready to recite them correctly on demand. Yet he might still play chess stupidly⁴⁷⁴.

L'observation de Ryle est appuyée par les sciences cognitives modernes, qui démontrent qu'une meilleure compréhension de la théorie explique rarement les différences entre l'intermédiaire et l'expert⁴⁷⁵. De nombreux psychologues acceptent qu'en général, il faut de nombreuses années de pratique afin de devenir un expert dans une large gamme d'activités, qu'elles soient artistiques, athlétiques ou intellectuelles⁴⁷⁶. Si ce qui expliquait le succès du musicien expert n'était qu'une somme de croyances, toutes ces années de pratique seraient superflues. Elles ne le sont pas. Parfois, la seule chose à faire est de se pratiquer encore.

On peut donc comprendre un tel argument comme en accord avec l'esprit de l'anti-intellectualisme, même s'il ne se conforme pas à la lettre – du moins, si l'on définit la lettre comme étant l'opposition à la conception du savoir-faire comme connaissance propositionnelle. Il existe cependant plusieurs distinctions importantes entre la thèse que je défends ici et celle normalement attribuée à l'anti-intellectualisme. Premièrement, seul (A) attribue vraiment un savoir-faire si l'on identifie ce type de connaissance aux attributions ayant la forme « X sait faire Y ». En se fondant sur la structure des attributions, on voit qu'on a ici également un cas de « savoir-quand », un cas de « savoir-où » et un cas de connaissance objectuelle. Cependant, tous ces cas me semblent irréductibles à des ensembles de croyances vraies et justifiées, c'est-à-dire qu'ils représentent des cas de connaissance pratique telle que définie dans la section 2 de ce chapitre. Deuxièmement, je ne défends pas une thèse disant que la connaissance pratique est complètement indépendante de la connaissance des faits. De mon point de vue, il suffit de connaître les règles du jeu d'échec et de ne pas être en proie à une confusion importante pour savoir minimalement jouer aux échecs. Similairement, pour avoir une connaissance minimale de l'anglais comme langue seconde, il suffit de savoir que « Where is the bathroom ? » signifie

474 Ryle, « Knowing How and Knowing That », p. 5. Je crois cependant que Ryle ne devrait pas présenter la différence comme relevant de l'intelligence ou de la stupidité, mais plutôt comme relevant de l'expérience et des connaissances respectives des protagonistes. Dans *The Concept of Mind*, Ryle formule un argument comparatif similaire au mien : « There is no contradiction, or even paradox, in describing someone as bad at practising what he is good at preaching. There have been thoughtful and original literary critics who have formulated admirable canons of prose style in execrable prose. There have been others who have employed brilliant English in the expression of the silliest theories of what constitutes good writing ». Ryle, *The Concept of Mind*, p. 49.

475 Kellman et Garrigan avancent un point similaire quand ils déclarent : « The fact that one can produce in a short time novice players who can recite the rules and moves of chess flawlessly contrasts with the fact that no verbal instruction suffices to produce grandmasters ». Kellman et Garrigan, « Perceptual Learning and Human Expertise », p. 57.

476 Anders Ericsson et Andreas Lehmann, « Expert and Exceptional Performance : Evidence of Maximal Adaptation to Task-Constraints », dans *Annual Review of Psychology*, Vol. 47, 1996.

« Où sont les toilettes ? », que « Where can I find an hotel ? » signifie « Où puis-je trouver un hôtel ? » et que « I don't understand » signifie « Je ne comprends pas », etc. Dans les deux cas, cette connaissance minimale des faits n'est pas totalement inerte au point de vue dispositionnel – elle vient avec les dispositions qui lui sont normalement associées, par exemple, la disposition à bouger le cavalier en « L » aux échecs et la disposition à demander « Where is the bathroom ? » en cas de besoin⁴⁷⁷. Mais l'ensemble de dispositions associé à la connaissance minimale est évidemment très restreint : il ne suffit pas de savoir bouger les pièces aux échecs pour exceller à ce jeu, et il ne suffit pas de connaître la signification de « Where is the bathroom ? » pour être bilingue. À cette connaissance minimale on peut opposer une connaissance pratique avancée, qui implique être capable de discerner les meilleures opportunités pour roquer dans le premier cas et être capable de soutenir une conversation sans problème dans le deuxième⁴⁷⁸. Dans tous les cas, la connaissance pratique s'établit d'abord sur une connaissance minimale des faits, mais elle peut s'accroître sans qu'augmente la connaissance des faits, c'est-à-dire sans l'acquisition de nouvelles croyances vraies et justifiées.

Il s'agit ici d'une concession importante à l'intellectualisme dans la mesure où j'accepte que « savoir que la manière M est une manière pour moi de faire A » suffit pour minimalement savoir faire quelque chose, c'est-à-dire posséder le degré zéro du savoir-faire. La résistance que nous ressentons face à cette idée peut être expliquée de façon pragmatique. L'annulation d'une présupposition est un test pragmatique reconnu depuis Grice pour distinguer les implicatures conversationnelles propres à la pragmatique des implications logiques⁴⁷⁹. On ne peut pas nier l'implication logique de ce qu'on affirme sans se contredire, mais on peut nier une implicature conversationnelle véhiculée par notre discours sans problème. Par exemple, on ne peut pas dire « Le président a été assassiné, mais il est encore en vie » parce que l'assassinat implique logiquement la mort de l'assassiné. Cependant, on peut dire « Fido est un chien, mais il a trois pattes » parce que, même si les gens se représentent spontanément les chiens comme des animaux à quatre pattes, il est logiquement possible qu'un chien ait trois pattes. En l'absence de

477 À propos des dispositions liées à la connaissance des faits, voir chapitre 1, section 3 dans ce texte. Voir également Stanley, *Know How*, pp. 25-31, 125-130. Sur la connaissance minimale aux échecs, voir la note 222 dans le chapitre 2 de cette thèse.

478 Je me facilite la tâche ici en prenant pour exemple la connaissance minimale d'une langue seconde puisque la connaissance minimale des faits peut être comprise dans ce cas comme la connaissance d'un certain nombre d'équivalences entre les expressions de sa langue natale et les expressions de la langue qu'on désire apprendre. L'apprentissage d'une langue natale pose évidemment des problèmes beaucoup plus importants qui nous empêchent de recourir à une stratégie similaire. Je n'ai pas la prétention de résoudre les problèmes philosophiques liés à l'apprentissage d'une langue natale ici. Ils sont beaucoup trop importants.

479 Paul Grice, « Further Notes on Logic and Conversation », dans Paul Grice, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, 1991, p. 44.

davantage de précision, ce qui nous amène à supposer que le chien en question possède quatre pattes n'est pas une implication logique, mais une implicature conversationnelle.

Similairement, on peut dire « Il sait jouer aux échecs mais n'a pas encore joué sa première partie » ou « Il sait jouer aux échecs mais il est très mauvais » sans se contredire⁴⁸⁰. Dans un grand nombre de contextes, il sera trompeur d'affirmer « Il sait jouer aux échecs » à propos d'une personne qui est un novice, mais ce qui est trompeur n'est pas nécessairement faux. Selon le test d'annulation mentionné ci-haut, cela signifierait que notre tendance à interpréter les attributions de savoir-faire comme des attributions d'expertise est de nature pragmatique. Autrement dit, le novice informé possède déjà un savoir-faire, mais il s'agit d'un savoir-faire minimal qui consiste à connaître les faits fondamentaux. Il s'agit du degré zéro du savoir-faire dans un spectrum qui va de la familiarité la plus élémentaire aux plus grands prodiges de l'expertise.

On peut faire la même observation à propos des autres formes de connaissance pratique. Prenons le « savoir-où » pour exemple. Pour savoir minimalement où placer ses pions, il suffit de connaître les règles de base sur le déplacement des pions, mais pour savoir où placer ses pions de façon optimale, il faut des années de pratique. En somme, j'accepte la thèse voulant que toute connaissance s'établit sur une connaissance des faits, mais je refuse la thèse voulant que toute connaissance se réduise à une connaissance des faits. Dans le domaine de la connaissance pratique, la connaissance des faits constitue le socle à partir duquel l'expertise la plus sophistiquée peut s'élever. Pour l'illustrer à l'aide d'un exemple, il est impossible de savoir jouer aux échecs sans connaître les faits de base à propos de ce jeu, mais il est possible d'accroître sa connaissance des échecs sans apprendre de nouveaux faits. Dans le reste de ce chapitre, nous verrons quelques objections à la thèse défendue ici.

5. Une objection : la théorie de l'erreur

Si l'on désire préserver l'intégrité de la conception traditionnelle de la connaissance, on pourrait nier que les différences illustrées dans les cas (A)-(D) soient de l'ordre de la connaissance. Ces attributions de connaissance seraient alors fausses, malgré leur apparence de vérité. En analogie avec la position en méta-éthique qui considère que les jugements moraux sont des énoncés

480 Dans le premier cas, il suffit d'être justifié de croire que l'individu en question a bien compris les règles, par exemple, si on lui enseigné les règles du jeu d'échecs de la même manière qu'on lui a enseigné les règles du jeu de dames et de backgammon et qu'il les a bien mises en application dans le cas des jeux précédents. La justification en question ne serait pas infaillible, mais on suppose rarement que les justifications aient besoin de l'être.

systématiquement faux, je baptiserai ce point de vue « théorie de l'erreur »⁴⁸¹. Un tenant de la théorie de l'erreur dans le contexte qui nous occupe pourrait accepter la distinction entre les croyances et les états mentaux subdoxastiques. Il pourrait aussi accepter que les cas (A)-(D) dénotent des différences de compétence ou d'expertise explicables en fonction des états mentaux subdoxastiques des protagonistes, mais il doit refuser de cadrer ces différences comme étant de l'ordre de la connaissance.

Selon un théoricien de l'erreur, Catherine peut seulement savoir mieux jouer « Purple Haze » qu'Amélie si elle possède un ensemble de croyances vraies et justifiées à propos du morceau de Jimmy Hendrix qui soit quantitativement ou qualitativement supérieur à celui d'Amélie. Quand ce n'est pas le cas, alors Catherine ne sait pas mieux jouer « Purple Haze » qu'Amélie. Le théoricien de l'erreur n'est pas engagé à nier les différences de capacité entre Catherine et Amélie, mais seulement à nier que ces différences s'expliquent en fonction de leurs connaissances respectives. Pour décrire ces différences, le théoricien de l'erreur peut s'appuyer sur un ensemble différent de concepts d'évaluation épistémique. Les différences entre Catherine et Amélie pourraient ainsi être décrites comme des différences d'habileté, de compétence, d'adresse, voire de compréhension, mais pas comme des différences de connaissance. Une telle théorie de l'erreur s'applique bien au-delà du cadre des cas (A)-(D) que nous avons examinés. Tout apprentissage dans le domaine des mathématiques, de l'espagnol, de la boxe, du dessin ou de la cuisine qui ne peut être expliquée en fonction d'une acquisition de croyances vraies et justifiées ne pourrait correspondre à une augmentation de connaissances. Un théoricien de l'erreur pourrait donc déclarer : « Si un apprentissage ne consiste pas en une acquisition de croyances, cet apprentissage ne peut constituer une acquisition de connaissance, peu importe son étendue, sa complexité ou son rôle dans la compétence des experts ». Une fois que l'on a énuméré l'ensemble des croyances vraies et justifiées possédées par un individu, on a du même coup décrit la totalité de ses connaissances.

Cette stratégie a l'avantage de préserver la conception traditionnelle de la connaissance, mais elle comporte aussi plusieurs faiblesses. J'en soulignerai trois. Premièrement, elle traite bon nombre de nos attributions de connaissance comme étant fausses. Par exemple, on utilise couramment des énoncés ayant la forme « X sait mieux jouer aux échecs que Y » pour comparer l'expertise des joueurs d'échecs. Or, nous avons vu que la différence d'expertise aux échecs s'explique souvent en fonction des états mentaux subdoxastiques qui sous-tendent

481 Voir Richard Joyce, « Moral Anti-Realism », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015.

l'apprentissage perceptuel. Similairement, on utilise couramment des énoncés ayant la forme « X sait mieux jouer de la guitare que Y » pour comparer l'expertise des musiciens. Or, on peut supposer qu'une telle différence d'expertise s'expliquera souvent en fonction des états mentaux subdoxastiques qui sous-tendent la mémoire procédurale. On peut imaginer des cas similaires s'appliquant à une foule d'attributions de connaissance pratique telles que « savoir lire », « savoir calculer », « savoir dessiner », « savoir quand se taire », « savoir où se cacher » et « connaître le C++ », etc. En conséquence, la théorie de l'erreur entre en conflit avec bon nombre d'attributions de connaissance qui semblent parfaitement acceptables dans le discours ordinaire à propos de la connaissance. Évidemment, il se pourrait que les attributions ordinaires soient fausses. La valeur des intuitions en épistémologie fait d'ailleurs l'objet de débats nourris⁴⁸². Sans tenir les jugements courants pour indiscutables, je considère néanmoins qu'une théorie qui permet de les expliquer est supérieure à une théorie qui ne le permet pas. Stanley semble aussi être de cet avis, puisqu'il tient un discours similaire face aux sciences cognitives⁴⁸³.

Deuxièmement, la théorie de l'erreur s'oppose directement aux motivations fondamentales du débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes. Une des raisons pour lesquelles le savoir-faire a d'abord été proposé comme genre distinct de connaissance est que nous attribuons aux gens un savoir-faire pour souligner la différence entre ce qu'on apprend au pupitre et dans l'atelier. C'est un point déjà souligné par Ryle : « There is a distinction between the museum-possession and the workshop possession of knowledge »⁴⁸⁴. Nous parlons souvent du savoir-faire pour référer à une forme d'apprentissage qui vient par la pratique. C'est précisément le type d'apprentissage qui ne peut se réduire à une acquisition de croyance. Comme je l'ai expliqué, même si les anti-intellectualistes ont traditionnellement visé la propositionnalité du savoir-faire pour expliquer son statut particulier, les véritables motivations de la distinction se situent plutôt au niveau des dispositions et du rôle fonctionnel propre à la connaissance pratique dans son ensemble, notamment l'inaccessibilité à la conscience, l'isolement inférentiel et l'apprentissage par essais multiples. En adoptant la théorie de l'erreur, on nie que tout apprentissage qui affiche ces propriétés résulte vraiment en une acquisition de connaissances. On représente alors l'ensemble du débat comme procédant d'une immense confusion. En adoptant une théorie de l'erreur, on considère non seulement que bon nombre de

482 L'opposition entre les points de vue de Hilary Kornblith et de George Bealer sur ce point est intéressante. Voir Kornblith, *Knowledge and its Place in Nature*, chapitre 1 et George Bealer, « Intuition and the Autonomy of Philosophy », dans Michael DePaul et William Ramsey (éds.), *Rethinking Intuition: The Psychology of Intuition and its Role in Philosophical Inquiry*, Rowan and Littlefield, 1998.

483 Stanley, *Know How*, pp. 146-149.

484 Ryle, « Knowing How and Knowing That », p. 16

nos attributions usuelles de connaissance sont fausses, mais on néglige également les motivations essentielles derrière le débat entre intellectualistes et anti-intellectualistes.

Troisièmement, je crois que la théorie de l'erreur mine notre capacité à répondre au problème de la valeur de la connaissance. Si nous acceptons d'une part que l'acquisition de connaissances se produit uniquement par l'acquisition de croyances vraies et justifiées et que l'acquisition de croyances ne constitue qu'une fraction de nos capacités d'apprentissage d'autre part, alors la connaissance pourrait bien ne pas être nécessaire pour qu'un comportement couronné de succès soit guidé de façon intelligente et informée. En fait, il se pourrait même que la connaissance ne soit pas le bien cognitif le plus précieux. Dans certains cas, l'action pourrait être mieux guidée par des formes d'apprentissage qui ne peuvent être assimilées à des connaissances. Si savoir nager, c'est posséder un ensemble de croyances vraies et justifiées à propos de la natation, mais qu'apprendre à nager, c'est surtout acquérir les états mentaux subdoxastiques propres à la mémoire procédurale, alors dans les questions de vie ou de mort, ce n'est pas le fait de savoir nager qui est crucial, mais le fait d'avoir acquis les compétences auxquelles le théoricien de l'erreur refuse le titre de connaissance.

Autrement dit, la théorie de l'erreur exacerbe un problème classique pour la théorie de la connaissance – le problème de la valeur de la connaissance. Depuis le *Ménon* de Platon, les philosophes essaient d'expliquer pourquoi la connaissance aurait une valeur supérieure à une simple croyance vraie⁴⁸⁵. Ce problème est envenimé par une conception naïve de l'apprentissage, centrée sur la croyance. Pour le théoricien de l'erreur, il pourrait s'avérer que certains produits de l'apprentissage qui ne sont pas des connaissances soient néanmoins plus utiles que des connaissances, par exemple, parce qu'ils sont eux-mêmes des sources fiables de connaissance. Les capacités perceptuelles d'un grand maître aux échecs sont à l'origine de ses croyances vraies à propos des situations changeantes propres à une partie. Ces capacités acquises sont plus importantes pour les grands maîtres que les croyances particulières auxquelles elles donnent naissance parce que ces croyances seront seulement vraies pour un instant (ex. « il a placé son fou ici pour prendre ma reine »). De ce point de vue, on peut considérer que certains états mentaux subdoxastiques ont une valeur supérieure à des croyances dans la mesure où ils sont eux-mêmes des sources fiables de croyances vraies.

485 Pour le problème original, voir Platon, « Ménon » dans Platon, *Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménéxène, Ménon, Cratyle*, trad. Chambry, GF-Flammarion, 1967, pp. 369-372, (97a-98c). Pour un résumé des débats contemporains, voir Duncan Pritchard et John Turri, « The Value of Knowledge », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2014.

Bien que les croyances vraies puissent expliquer pourquoi un grand maître a gagné une partie en particulier, ce sont ses capacités acquises qui expliquent son succès de partie en partie. C'est sa capacité à percevoir facilement les éléments pertinents propres à une grande variété de situations et à réagir de façon appropriée qui fait de lui un grand maître. Or, seules une portion de ces capacités sont explicables à partir des croyances qu'il possède. Il s'agit d'un point qui s'applique bien au-delà des particularités du jeu d'échecs. En fait, plus une activité est rapide, plus rapidement les croyances particulières formées dans l'instant deviendront inutiles, et plus les habiletés acquises par l'expérience et la pratique deviendront essentielles. Pour en faire une formule, combien de croyances par seconde un jongleur acquiert-il ? Combien d'entre elles deviennent inutiles une fois cette seconde passée ? Je crois que ce point de vue révèle à quel point la thèse voulant que toute connaissance soit une forme de croyance vraie et justifiée est problématique si l'on désire fournir une réponse au problème de la valeur de la connaissance. Depuis Platon, nous avons présupposé que la connaissance est le meilleur bien cognitif qu'un agent épistémique puisse acquérir. Si l'on décide d'adopter une théorie de l'erreur, il se pourrait bien que ce soit faux.

Non seulement la théorie de l'erreur met-elle en danger le statut de la connaissance au titre de bien cognitif suprême, mais elle nous prive également d'une réponse très simple au problème soulevé dans le *Ménon*. Platon nous demande en quoi la connaissance est d'une valeur supérieure à une croyance vraie. En acceptant la thèse présentée dans ce chapitre, on peut répondre à cette question que la connaissance a plus de valeur que la croyance parce que la croyance n'est qu'un des états mentaux qui compose la connaissance, et pas nécessairement le plus utile quand vient le temps de guider l'action. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le problème de la valeur de la connaissance dans sa forme première concerne directement la connaissance pratique telle que décrite dans ce chapitre. Que l'on traduise les mots de Platon par « connaître le chemin vers Larissa », « savoir où trouver Larissa » ou « savoir comment se rendre à Larissa », il s'agit d'attributions de connaissances qui viennent par degrés et peuvent s'accroître sans l'acquisition de nouvelles croyances. On peut alors fournir une réponse très simple à la question « Pourquoi la connaissance a-t-elle une valeur supérieure à l'opinion vraie ? ». Tout simplement parce que l'opinion vraie est le degré zéro de la connaissance, même lorsqu'elle est justifiée, c'est-à-dire la forme la moins précieuse de connaissance pratique.

6. Pourquoi préférer cette conception à l'intellectualisme ?

Dans le cadre de cette thèse, nous avons survolé les principales conceptions qui tentent de cerner la nature du savoir-faire au sens restreint ou celle de la connaissance pratique au sens plus étendu. Pourquoi préférer la conception présentée ici ? C'est à cette question que je tenterai de répondre. Commençons par comparer ma position à l'intellectualisme de Stanley. Je considère que l'un des avantages principaux de la conception présentée ici comparée à l'intellectualisme réside dans sa capacité d'écarter le problème de la connaissance spectatorielle sans recourir au concept de mode de présentation pratique. Comme nous l'avons vu, le recours au mode de présentation pratique soulève de nombreuses interrogations dans la théorie de Stanley et Williamson. Même s'ils insistent sur son existence, les intellectualistes laissent en suspens la question à savoir si un tel mode de présentation a une influence sur les conditions de vérité des attributions de savoir-faire.

Une telle neutralité ne peut être soutenue si les intellectualistes désirent expliquer les cas (A)-(D) sans recourir à la théorie de l'erreur. Suivant la théorie de Stanley et Williamson, Catherine sait mieux jouer « Purple Haze » qu'Amélie, Joelle sait mieux qu'Annie quand roquer aux échecs, Émilie sait mieux qu'Élise où courir pour attraper une balle au vol et Christiane connaît mieux le français que Theresa parce que la première se rapporte au contenu de ce qu'elle sait sous un mode de présentation pratique alors que ce n'est pas le cas pour la seconde. C'est la seule voie possible si la différence n'est pas située aux niveaux de la croyance, de la justification ou de la chance. Pour que les énoncés (A)-(D) soient vrais, il faut donc que le mode de présentation pratique aie une influence sur les conditions de vérité. Pour répondre au problème, Stanley et Williamson doivent se mouiller davantage qu'ils ne le souhaitent.

Cependant, il n'est pas évident que, même en exploitant pleinement la notion de mode de présentation pratique, on puisse expliquer de façon satisfaisante les énoncés (A)-(D). Le problème présenté par ces énoncés concerne la gradabilité comparée des attributions de connaissance pratique. En principe, une telle gradabilité peut se décliner selon un très grand nombre de degrés. Entre Catherine et Amélie, entre Joelle et Annie, entre Émilie et Élise et entre Christiane et Theresa, il existe une multiplicité de degrés d'expertise dont une explication basée sur le mode de présentation pratique ne pourra pas rendre compte. Si l'on explique que Catherine sait mieux jouer « Purple Haze » qu'Amélie en disant que Catherine connaît la manière de faire sous un mode de présentation pratique, mais que ce n'est pas le cas pour Amélie, comment fera-t-on pour expliquer le degré d'expertise de Simon, qui se situe quelque

part entre celui de Catherine et d'Amélie ? À moins que le mode de présentation pratique se décline également par degrés, il ne semble pas que ce soit possible.

Un problème similaire avec les explications basées sur le mode de présentation pratique peut être souligné en demandant ce que l'on apprend par la pratique. Reprenons le cas (A), qui compare les qualités de musicienne propres à Catherine et Amélie. Supposons qu'Amélie se fixe pour but d'égaliser les performances de Catherine. Elle s'impose donc un horaire de pratique très exigeant qui lui permet d'atteindre le niveau de Catherine en six mois. À chaque semaine, elle progresse de façon remarquable. Si, lors de la première semaine, elle ne connaît pas la manière de jouer « Purple Haze » sous un mode de présentation pratique et que la dernière semaine, elle connaît désormais cette manière sous un mode de présentation pratique, comment décrit-on ce qu'elle a appris entre la deuxième et la troisième semaine ? Entre la troisième et la quatrième semaine ? Il semble difficile d'expliquer ce que l'on apprend par la pratique si l'on peut seulement s'appuyer sur l'acquisition de croyances et l'ajout d'un mode de présentation pratique. Pourtant, on n'aurait ordinairement aucun scrupule à affirmer qu'Amélie sait de mieux en mieux jouer « Purple Haze ».

Pour répondre aux problèmes présentés par les énoncés (A)-(D), il faudrait donc que le mode de présentation pratique puisse se décliner par degrés pour expliquer les différents niveaux de maîtrise des musiciens, des joueurs d'échecs, des joueurs de champ et des locuteurs natifs. C'est un problème en soi parce que rien dans la description des modes de présentation pratique fournie par Stanley et Williamson ne s'accorde avec ceci. L'argument de base pour nous rassurer quant à leur existence s'appuie sur une analogie avec le mode de présentation à la première personne avancé par John Perry. On se souviendra que, pour Perry, il existe une différence importante entre une pensée à propos de « l'homme qui laisse une traînée de sucre » et la pensée « Je laisse une traînée de sucre », et ce, même si je suis l'homme qui laisse une traînée de sucre. Cette différence s'explique par l'existence d'une manière de penser à soi-même qui peut seulement être exprimée par le pronom « Je ». Cette manière de penser est le mode de présentation à la première personne⁴⁸⁶.

Si l'on n'a pas d'objection de principe à l'existence d'un mode de présentation à la première personne, alors on est déjà engagé à reconnaître l'existence des modes de présentation en général, et on ne devrait pas avoir d'objection de principe à l'introduction d'un mode de présentation pratique. C'est l'argument utilisé par Stanley pour « démystifier » le mode de

486 Voir chapitre 2, section 9.

présentation pratique, qui risque de sembler à la fois métaphysiquement étrange et uniquement postulé pour accommoder l'intellectualisme. Or, pour que l'argument tienne, il faut que les deux concepts soient similaires. Cependant, en permettant au mode de présentation pratique de se décliner de multiples façons afin d'expliquer la gradabilité de la connaissance pratique, on brise l'analogie entre les deux concepts⁴⁸⁷. Le mode de présentation à la première personne ne se décline pas en de multiples degrés. Soit je réalise que je suis la personne qui laisse une traînée de sucre, soit je ne le réalise pas. Je ne peux pas graduellement en venir à me considérer comme la personne qui laisse une traînée de sucre de la même manière que je peux graduellement apprendre à jouer « Purple Haze », apprendre à jouer aux échecs, à attraper des balles au vol ou à parler français.

Le mode de présentation postulé par Perry fonctionne de façon binaire et non gradée, contrairement à ce que nécessite l'explication des énoncés (A)-(D) et des cas intermédiaires comme celui de Simon, qui sait mieux jouer « Purple Haze » qu'Amélie, mais moins bien que Catherine. Une telle rupture de l'analogie peut nous mener à demander si ce que Stanley décrit comme un mode de présentation peut bel et bien être rangé aux côtés de l'entité identifiée par Perry. Je considère donc que ma conception est supérieure à l'intellectualisme de Stanley et Williamson dans la mesure où elle permet d'expliquer la gradabilité des attributions de connaissance pratique de façon plus claire et moins mystérieuse, notamment en s'appuyant sur la notion d'états mentaux subdoxastiques, une notion que l'on peut sans problème relier aux découvertes scientifiques sur les différents systèmes de mémoire et les modes d'apprentissage qui leur correspondent.

7. Pourquoi préférer cette conception à l'anti-intellectualisme ?

Je considère également que ma position est supérieure aux différentes versions de l'anti-intellectualisme que nous avons examinées, qu'elles soient modérées ou radicales. Premièrement, je considère que ma position est supérieure à l'anti-intellectualisme modéré dans la mesure où elle ne s'attaque pas à la propositionnalité du savoir-faire. Comme nous l'avons vu, la question de la propositionnalité du savoir-faire porte à confusion. Il me semble que le critère le plus minimal et le plus indiscutable pour déterminer si un savoir est propositionnel est le critère sémantique utilisé par Stanley, soit la question à savoir si le savoir-faire est une relation entre un individu et une proposition. Nous avons vu que les arguments linguistiques

⁴⁸⁷ Un point similaire a également été avancé par Ellen Fridland, voir « Knowing How : Problems and Considerations », dans *European Journal of Philosophy*, Vol. 23, 2012, pp. 710-711.

avancés par Stanley et Williamson ne suffisent pas à démontrer que *l'on doit* concevoir le savoir-faire comme une connaissance propositionnelle, mais ils démontrent que *l'on peut* considérer le savoir-faire comme une connaissance propositionnelle. Crucialement, se concentrer sur la propositionnalité du savoir-faire nous détourne des questions vraiment importantes qui motivent le débat depuis Ryle. Ces questions portent sur le rôle fonctionnel du savoir-faire et sur les dispositions qui y sont associées. C'est surtout dans la mesure où l'on a considéré que la propositionnalité d'un savoir était liée à ce rôle fonctionnel et ces dispositions que l'on s'est concentré sur sa propositionnalité. Il s'agit d'une erreur.

Deuxièmement, ma position est supérieure à l'anti-intellectualisme modéré dans la mesure où elle ne concerne pas exclusivement les connaissances attribuées par les locutions de type « X sait faire Y ». Comme nous l'avons vu, de nombreuses formes de connaissance exprimées par des locutions de type « X sait où faire Y », « X sait quand faire Y » et même « X connaît Y » présentent un rôle fonctionnel et un profil dispositionnel similaire aux attributions de savoir-faire sur lesquelles se concentrent les anti-intellectualistes modérés. L'ensemble de ces formes de connaissance constitue ce que j'ai nommé, suivant Glick, la « connaissance pratique ». Si les motivations derrière l'anti-intellectualisme se situent réellement au niveau du rôle fonctionnel et du profil dispositionnel des formes de connaissance, il n'y a aucune raison de se concentrer exclusivement sur les attributions de connaissance ayant une forme particulière, à moins que ces attributions de connaissance circonscrivent parfaitement les cas problématiques. Ce n'est pas le cas.

Troisièmement, la conception avancée ici est supérieure à celle défendue par les anti-intellectualistes modérés dans la mesure où elle s'affranchit complètement des diverses versions du problème de la capacité. Il semble impossible de faire parfaitement concorder la possession d'une capacité et la possession d'une connaissance pratique. Parfois, l'expert le plus accompli ne pourra s'exécuter correctement, et parfois, le novice le plus inexpérimenté fera preuve d'une chance inouïe. Pire, pour distinguer entre les capacités qui peuvent se qualifier comme des connaissances de celles qui ne le peuvent pas, les anti-intellectualistes ont besoin de cibler uniquement les capacités exercées intentionnellement. Cette condition d'intentionnalité semble nécessiter l'intervention d'une connaissance minimale des faits. Si les anti-intellectualistes modérés ont cherché à identifier le savoir-faire et la possession d'une capacité, c'est sans doute pour rendre compte de son caractère pré-réflexif, automatique et difficilement verbalisable – ce qui l'oppose à la connaissance des faits, traditionnellement comprise. En présentant la

connaissance pratique comme établie à la fois sur une connaissance minimale des faits mais améliorée par des états mentaux subdoxastiques, on peut expliquer l'aspect implicite de l'ensemble des formes de connaissance qui affichent ces propriétés tout en évitant le problème de la capacité.

Quatrièmement, la conception défendue ici est également supérieure à l'anti-intellectualisme modéré dans la mesure où elle permet de garder une unité plus grande dans notre théorie de la connaissance. En concevant le savoir-faire comme une forme de capacité et la connaissance propositionnelle comme une forme de croyance vraie et justifiée, l'anti-intellectualisme modéré menace de faire éclater le concept de connaissance en regroupant sous ce terme des choses très différentes. Une telle critique ne peut être adressée à la conception présentée ici. On peut concevoir toute connaissance comme s'établissant sur une croyance vraie et justifiée – c'est le socle sur lequel elle s'érige – tout en soutenant qu'il est possible d'augmenter nos connaissances sans acquérir de nouvelles croyances, par exemple, en acquérant des états mentaux subdoxastiques par la pratique. Ceci ne suppose pas une analyse différente de la connaissance des faits par rapport à la connaissance pratique, puisque la connaissance des faits ne vient pas par degrés, ce qui explique que les états mentaux subdoxastiques ne peuvent l'augmenter. Alternativement, on peut aussi adopter la théorie de la connaissance première avancée par Timothy Williamson et concevoir la connaissance pratique sur le même socle que la connaissance théorique. J'aborderai la question dans la conclusion de ce chapitre.

De plus, je considère que la conception avancée ici est également supérieure à l'anti-intellectualisme radical, dans la mesure où elle nous permet de préserver un concept de connaissance plus clair et plus utile. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'anti-intellectualisme radical qui analyse toute connaissance comme une forme de disposition complexe fait face à plusieurs problèmes importants. Premièrement, il doit nous permettre de distinguer entre les dispositions complexes qui sont des connaissances et celles qui n'en sont pas. Autrement dit, analyser l'ensemble de la connaissance comme disposition ne permet pas d'identifier ce qu'il y a de cognitif ou d'intellectuel dans la connaissance lorsque comparée aux autres dispositions. Pour distinguer entre les dispositions « épistémiques » et celles qui ne le sont pas, on risque d'avoir besoin d'introduire une condition d'intentionnalité, ce qui menace de réintroduire les concepts de croyance et une connaissance des faits par la porte d'en arrière. Ma conception ne fait pas face à ce genre de problème, puisqu'elle établit la connaissance sur la base d'états mentaux plutôt que de simples dispositions.

D'ailleurs, nous avons vu que le concept de connaissance lui-même perd beaucoup de son utilité si l'on conçoit la connaissance comme un ensemble de dispositions disjointes. Si savoir que P, c'est être disposé à faire A ou B ou C ou D dans les circonstances données, alors il semble plus clair et plus informatif d'attribuer directement les dispositions en question plutôt que d'utiliser un terme qui regroupe un ensemble de dispositions disjointes nous empêchant de savoir quelle disposition précise est visée. Ce problème est exacerbé lorsque, comme Ryle, on prétend que la liste des dispositions disjointes est soit infinie, soit impossible à définir clairement. Les attributions de connaissance deviennent alors infalsifiables.

Finalement, la conception présentée ici préserve mieux que l'anti-intellectualisme radical la distinction intuitive entre la connaissance pratique et la connaissance théorique et rend mieux compte des contributions respectives propres aux différents systèmes de mémoire découverts par les neuroscientifiques. En englobant l'ensemble de la connaissance dans une conception dispositionnelle où la connaissance des faits est réduite à une forme de savoir-faire, on efface les distinctions réelles entre la connaissance théorique et la connaissance pratique. À l'inverse, la conception présentée dans ce chapitre permet de mieux distinguer la connaissance des faits que l'on acquiert en lisant le manuel de la connaissance pratique qui s'accumule avec l'expérience.

Pour toutes ces raisons, je considère que ma position est supérieure à toutes celles présentées dans le débat jusqu'à maintenant. Elle ne repose pas sur le concept obscur de mode de présentation pratique, ne se base pas sur une conception naïve de l'apprentissage, s'accorde mieux avec l'usage fait par les scientifiques du terme « connaissance » et permet de mieux rendre compte des divers degrés d'expertise que l'intellectualisme de Stanley. Elle ne fait face ni aux problèmes de la capacité, ni au problème de l'unité de la connaissance qui embarrassent les anti-intellectualistes modérés. De plus, elle permet de mieux distinguer le cognitif du non-cognitif, la connaissance théorique de la connaissance pratique et préserve une plus grande clarté dans les conditions de vérité des attributions de connaissance que l'anti-intellectualisme radical.

8. Conclusion : Connaissance pratique et connaissance première

Pour clore ce chapitre, je dirai un mot sur la compatibilité de ma position avec la théorie de la « connaissance première » avancée par Timothy Williamson dans *Knowledge and its Limits* et

reprise depuis par plusieurs autres philosophes⁴⁸⁸. Selon Williamson, la connaissance est un état mental « primitif » en ce sens qu'il n'est pas possible de l'analyser en des composantes plus simples. Les tenants de la « connaissance première » récusent donc l'analyse traditionnelle de la connaissance comme croyance vraie et justifiée (non-chanceuse). Selon Williamson, la connaissance serait l'état mental factif le plus général. Une attitude ou un état mental est factif s'il constitue nécessairement une relation à un fait⁴⁸⁹. Par exemple, découvrir, voir et savoir comptent parmi les attitudes et les états mentaux que l'on considère factifs. On peut le voir en considérant les liens logiques entre ces états mentaux et les faits qui leur correspondent. « Sarah a découvert que son mari la trompe » implique « Son mari la trompe » et « Sarah a vu que son mari la trompe » implique « Son mari la trompe », tout comme « Sarah sait que son mari la trompe » implique « Son mari la trompe ».

Selon Williamson, la connaissance est l'état mental factif le plus général, en ce sens que la possession de tout état mental factif impliquerait la connaissance du fait correspondant. Autrement dit, si Sarah a vu que P et découvert que Q, Sarah sait que P et Q. À cette conception de la connaissance comme un état mental primitif et impossible à analyser, les partisans de la connaissance première ajoutent une présentation de la connaissance comme concept essentiel à la formulation de normes à propos de ce qui peut être dit, cru ou fait. Ainsi, on peut défendre l'idée que la connaissance est la norme de l'assertion, ce qui signifie que l'on devrait affirmer seulement ce que l'on sait. On peut également défendre l'idée que la connaissance est la norme de la croyance, ce qui signifie que l'on devrait seulement croire ce que l'on sait. Finalement, on peut aussi penser que la connaissance est la norme de l'action, ce qui signifie que l'on devrait seulement agir sur la base de ce que l'on sait⁴⁹⁰.

Cette conception de la connaissance est intéressante et relativement nouvelle. Il y a encore beaucoup de débats concernant ses implications, ses avantages et ses défauts. En ce qui me concerne, la connaissance pratique telle que présentée dans ce chapitre me semble entièrement compatible avec l'idée de la connaissance première. Les partisans de la connaissance première n'ont donc pas de raison de rejeter la conception de la connaissance

488 Timothy Williamson, *Knowledge and its Limits*, Oxford University Press, 2002. Pour un bon résumé, voir Pascal Engel, « Taking Seriously Knowledge as a Mental State », dans Carlo Penco, Michael Beaney et Massimiliano Vignolo (éds.), *Explaining the Mental : Naturalist and Non-Naturalist Approaches to Mental Acts and Processes*, Newcastle, 2007. Pour une discussion des liens entre la connaissance première et l'analyse de la connaissance, voir Jonathan Jenkins Ichikawa, « The Analysis of Knowledge », dans Edward Zalta (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012.

489 Williamson, *Knowledge and its Limits*, p. 34.

490 Voir Alexander Jackson, « Two Ways to Put Knowledge First », dans *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 90, 2012.

pratique présentée ici. La connaissance pratique est factive en ce sens qu'elle repose sur une connaissance minimale des faits. Si Catherine sait jouer « Purple Haze », alors il est vrai qu'il existe une manière de jouer « Purple Haze » que Catherine connaît. Le lien logique entre « X sait que P » et « P est vrai » est donc préservé. Rien ne permet de supposer que le lien logique entre la connaissance et les autres attitudes factives soit menacé par une telle conception de la connaissance pratique, ou que cette dernière empêche de concevoir la connaissance comme la norme de l'assertion, de l'action ou de la croyance.

De plus, la connaissance pratique n'est pas réductible à un ensemble de croyances vraies et justifiées, dans la mesure où elle peut s'accroître sur la base d'états mentaux subdoxastiques. Ceci concorde assez bien avec l'opposition des tenants de la connaissance première à l'analyse traditionnelle de la connaissance. En fait, la connaissance pratique telle que présentée ici peut servir d'argument en faveur de la théorie de la connaissance première proposée par Williamson en la rendant plus substantielle. Nous avons vu dans ce chapitre un certain nombre de raisons pour lesquelles la connaissance pratique ne peut se réduire à un ensemble de croyances vraies et justifiées. En ce sens, la conception de la connaissance pratique que j'avance ici nous fournit un argument additionnel contre l'analyse de la connaissance à laquelle s'opposent les partisans de la connaissance première.

Cependant, même si la théorie de la connaissance pratique avancée ici me semble compatible, voire même avantageuse pour la conception de la connaissance première avancée par Williamson, elle en est indépendante et exige une concession minimale de la part de cette dernière, à l'effet que toute connaissance n'est pas réductible à une connaissance des faits. Si c'était le cas, on ne pourrait expliquer la gradabilité de la connaissance pratique et l'on serait forcé à se rabattre sur une théorie de l'erreur, avec tous les désavantages qu'elle comporte. Que l'on adopte l'analyse traditionnelle de la connaissance ou la conception de la connaissance première, les théoriciens de la connaissance devront faire une place pour la connaissance pratique à l'avenir.

Conclusion

A centipede was happy – quite !
Until a toad in fun
Said, « Pray, which leg moves after which ? »
This raised her doubts to such a pitch,
She fell exhausted in the ditch
Not knowing how to run.

Katherine Craster

Dans le cadre de cette thèse, nous avons pu clarifier et démystifier bon nombre de choses, d'abord à propos du rapport du savoir-faire à la connaissance propositionnelle, mais également à propos du rapport de la connaissance pratique à la connaissance théorique. Nous avons vu que Ryle avait raison d'insister sur l'idée que l'action intelligente et expérimentée ne repose pas nécessairement sur la considération consciente de règles et de propositions :

The gardener who, in this sense, expects rain need not be repeatedly switching his attention from gardening tasks to silent or vocal prognostications of rain ; he just leaves the watering-can in the tool-shed, keeps his coat handy, beds out more seedlings, and so on. He anticipates the rain not by delivering occasional or incessant verbal presages, but by gardening appropriately. All the afternoon he is ready and making ready for rain. It may be objected, « Oh, but he must be constantly considering the proposition that it will rain. That is what makes him keep his coat handy and the watering-pot in the shed ». But the answer to this is easy. « Tell me at which particular moments he told himself or others that it was going to rain, and then tell me whether he was or was not expecting rain in the intervals between those prognostications »⁴⁹¹.

Ryle a bien vu le rôle secondaire que joue la considération consciente des règles dans l'action intelligente et expérimentée. Avoir besoin de se rappeler les règles régissant une activité est bien davantage la marque du néophyte que celle l'expert aguerri. Cependant, Ryle a confondu le fait d'être guidé par une connaissance propositionnelle avec la considération consciente de règles et de propositions. L'erreur est grave. Être guidé par ses connaissances propositionnelles à propos du jardinage, ce n'est pas nécessairement s'engager dans un monologue intérieur. On peut naviguer entre les faits sans s'y heurter, c'est-à-dire sans avoir besoin de les considérer consciemment, comme on peut naviguer entre les obstacles sans avoir à leur porter attention lorsqu'on parcourt un itinéraire qui nous est familier. Le jardinier qui s'abstient d'arroser

491 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 175.

démontre qu'il sait qu'on annonce de la pluie et celui qui recouvre ses plantes d'un plastique protecteur démontre qu'il sait que l'hiver approche. Nous sommes constamment guidés par notre connaissance des faits sans même avoir à y penser.

Notre étude a également permis de désintellectualiser le concept de connaissance propositionnelle, comme le soulignait déjà Robert Stalnaker à propos de l'intellectualisme de Stanley⁴⁹². Les capacités cognitives qu'exige la connaissance propositionnelle varient selon notre conception de cette notion. Si, comme le pense Stalnaker, une proposition est identique à l'ensemble des mondes possibles où elle est vraie, alors les concepts ne jouent aucun rôle dans l'individuation des propositions⁴⁹³. Si, comme le pense Schwitzgebel, avoir une attitude propositionnelle c'est avoir un certain ensemble de dispositions, alors il n'est pas nécessaire d'avoir des représentations mentales structurées de façon propositionnelle pour avoir une forme de connaissance propositionnelle. Il existe une grande diversité de conceptions de la connaissance propositionnelle parce qu'il existe une multiplicité de conceptions de la nature des propositions et des attitudes qui leur correspondent. Selon une version plutôt minimale, avoir une connaissance propositionnelle, c'est tenir quelque chose pour vrai, être justifié et avoir raison. Il ne faut pas surestimer les capacités mentales nécessaires pour remplir ces conditions. Quand je feins de lancer une balle à un chien, ce dernier fait habituellement quelques pas en anticipant mon geste, constate qu'aucune balle ne rebondit au loin et se retourne pour me regarder d'un air à la fois étonné et agacé. S'il anticipe mon geste, c'est parce qu'il croit que je lancerai la balle. S'il se retourne vers moi, c'est parce qu'il a vu qu'aucune balle n'a été lancée et il a bien raison. Les conditions étant satisfaites, on peut soutenir que le chien sait que je n'ai pas lancé la balle – ce qui est une connaissance propositionnelle. La considération consciente d'un énoncé n'est pas absolument nécessaire, pas plus que la possession du concept « lancer » ou celle de représentations mentales structurées à la manière d'un langage⁴⁹⁴. Ironiquement, ce sont les intellectualistes qui nous ont permis de désintellectualiser le concept de connaissance

492 Voir Stalnaker, « Intellectualism and the Objects of Knowledge ». Pour Stalnaker, l'intellectualisme de Stanley mériterait davantage le nom d'« anti-intellectualisme » puisqu'il consiste à désintellectualiser notre conception de la connaissance propositionnelle.

493 Voir McGrath, « Propositions » et l'introduction à ce travail, section 6. Les remarques de José Bermúdez et Arnon Cahen sont également très instructives à cet égard : « According to proponents of this view, the content of a mental representation consists of a proposition, where propositions are taken to be functions from possible worlds to truth values, or alternatively the set of possible worlds in which the proposition is true. Beliefs and other propositional attitudes are then attitudes a person might hold towards such sets of possible worlds. For example, if one believes that Norman shot Susan, one has the belief attitude towards those possible worlds in which Norman actually did shoot Susan. This is merely to say that one takes the actual world to be a member of the set of possible worlds in which the proposition is true. Similarly, having a perception is having a representational state the content of which is the set of possible worlds in which the perception is correct ». Bermúdez et Cahen, « Nonconceptual Mental Content ».

propositionnelle – il s’agissait d’une étape essentielle pour rendre crédible leur conception du savoir-faire comme connaissance propositionnelle. Le caractère essentiellement linguistique d’une telle forme de connaissance est un des mythes dont je crois avoir démontré la discutabilité des prémisses.

Un autre mythe que j’espère avoir démenti dans ce travail concerne le fait que le savoir-faire et la connaissance pratique en général seraient des phénomènes qui ne sont pas dignes de l’attention de la philosophie. Si la question du savoir-faire a été longtemps écartée des recherches en épistémologie, c’est probablement parce que les philosophes ont supposé que bon nombre de compétences pratiques sont trop corporelles, trop implicites et trop simples pour être conçues comme des connaissances en bonne et due forme. Or, nous avons de bonnes raisons de douter de notre capacité à bien distinguer le simple du complexe en cette matière. Le chercheur en intelligence artificielle Hans Moravec pensait même qu’un préjugé similaire était la cause des cuisants revers subis par la recherche en intelligence artificielle pendant les années 1970 et 1980. Encouragés par les progrès fulgurants des systèmes informatiques dans les tâches mathématiques, la production d’énoncés et le jeu d’échecs, les chercheurs prévoyaient alors que leurs créations allaient dépasser les performances humaines, tous domaines confondus, en quelques années seulement. Ironiquement, ce sont les tâches qui nous semblent les plus simples qui les ont fait mentir. Voici comment Steven Pinker résume ce qu’on appelle maintenant le « paradoxe de Moravec » :

The main lesson of thirty-five years of AI research is that the hard problems are easy and the easy problems are hard. The mental abilities of a four-year-old that we take for granted – recognizing a face, lifting a pencil, walking across a room, answering a question – in fact solve some of the hardest engineering problems ever conceived... As the new generation of intelligent devices appears, it will be the stock analysts and petrochemical engineers and parole board members who are in danger of being replaced by machines. The gardeners, receptionists, and cooks are secure in their jobs for decades to come⁴⁹⁵.

Le paradoxe de Moravec nous enseigne que nous sommes de bien mauvais juges quant à la complexité respective des tâches que nous accomplissons. Les tâches qui nous semblent d’emblée les plus complexes – battre un grand maître aux échecs ou trouver le cinquante-huitième nombre premier – sont souvent les tâches dans lesquelles les systèmes informatiques

494 Évidemment, on peut adopter une conception plus exigeante de la connaissance propositionnelle. Je souligne seulement que ce ne sont pas toutes les conceptions de la connaissance propositionnelle qui doivent être exigeantes au point de vue cognitif.

495 Steven Pinker, *The Language Instinct*, Harper, 2007, pp. 190-191.

ont rapidement dépassé les performances des êtres humains. À l’opposé, les tâches qui nous semblent naturelles, très simples, voire « stupides » – se rendre d’un point A à un point B, distinguer le contour de l’arrière-plan ou traverser la rue de façon sécuritaire – sont les tâches qui posent le plus de difficulté aux systèmes informatiques. Le paradoxe de Moravec nous montre que nos critères intuitifs quant à ce qui est simple ou complexe sont de bien mauvais guides pour juger des difficultés que doit surmonter une machine pour arriver à un degré de performance similaire à celui d’un être humain ou d’un animal. Tandis qu’un problème mathématique complexe est un jeu d’enfant pour un ordinateur simple, les véritables jeux d’enfant posent encore souvent des problèmes intractables pour un ordinateur complexe.

La tentation de considérer les activités motrices comme n’étant en rien le produit de l’intelligence semble être un préjugé de philosophe souvent absent du discours neuroscientifique. Pour les philosophes, le cerveau sert surtout à penser, bien assis au fond de sa chaise. Il est tentant d’opposer à ce point de vue les idées du lauréat du prix Nobel Roger Sperry, qui considérait le cycle action-perception comme étant la fonction essentielle du système nerveux, ou encore celles du neuroscientifique Daniel Wolpert, qui argumente que la pensée n’a de valeur évolutive que dans la mesure où elle sert l’action⁴⁹⁶. Autrement dit, pour qu’une pensée – toute subtile, vraie ou grandiose soit-elle – ait une influence sur le futur d’un individu ou d’une espèce, il faut qu’elle se traduise en actions :

We have a brain for one reason and one reason only – that’s to produce adaptable and complex movements. Movement is the only way [to affect] the world around us... I believe that to understand movement is to understand the whole brain. And therefore it’s important to remember when you are studying memory, cognition, sensory processing, they’re there for a reason, and that reason is action⁴⁹⁷.

En tant que philosophes fermement arrimés à la pensée, nous devrions peut-être considérer d’un regard critique l’idée selon laquelle les tâches élémentaires que l’on apprend tous à accomplir comme marcher, retrouver son chemin ou répondre au moment opportun sont trop simples pour se qualifier au rang de savoir. L’apparence de simplicité est bien mauvaise conseillère. Même lorsque purement motrices, même lorsque leur exécution ne suppose en rien un exercice conscient et délibéré, les choses qui sont gravées dans la mémoire implicite sont souvent d’une

496 Roger Sperry, « Neurology and the Mind-Body Problem », dans *American Scientist*, Vol. 40, 1952.

497 Daniel Wolpert, « Smart Moves : Daniel Wolpert, Motor Control and the Brain », entrevue pour la Kavli Foundation.

complexité impressionnante, une complexité que nous avons tendance à oublier précisément en raison de son automaticité.

Le débat qui nous a occupé lors de ce travail a parfois été présenté dans l'histoire de la philosophie comme une question de hiérarchie ou de priorité : La cognition doit-elle d'abord être comprise sur la base d'un rapport aux choses discursif, théorique et désincarné ? Ou doit-elle au contraire être comprise sur la base d'un rapport implicite, pratique et incarné ? C'est la première opinion qu'il faudrait attribuer à Stanley quand il affirme qu'il faut comprendre l'intelligence sur la base de la connaissance des faits :

Knowing how to do something amounts to knowing a truth. This explains both the human capacity for skilled action, as well as the fact that when we act with skill, we know what we are doing without observation. The obstacles to accepting this thesis came from confusions about the nature or truths, about what it is to know them, and about what it is to act upon such knowledge. We have required the resources of Philosophy [sic] to dispel the errors, and are now finally in a position to see what should have been obvious all along : that it is only when our behavior is guided by intellectual recognition of truths that it deserves to be called « intelligent »⁴⁹⁸.

Pour Stanley, la reconnaissance de la vérité constitue le socle à partir duquel il faut comprendre l'intelligence en général. Le rapport pratique aux choses et aux situations devrait ainsi être compris comme une modification particulière de ce rapport fondamental aux faits, une modification caractérisée par l'appréhension de ces faits sous un mode de présentation pratique.

À cette conception qui confère une primauté à la connaissance des faits, certains ont opposé l'idée que la connaissance des faits n'est possible que sur la base de capacités pratiques plus fondamentales. C'était clairement l'opinion de Ryle : « It is important to correct from the start the intellectualist doctrine which tries to define intelligence in terms of the apprehension of truths, instead of the apprehension of truths in terms of intelligence »⁴⁹⁹. De ce point de vue, bien avant de nous interpellé en tant que sujets de la connaissance, les choses nous interpellent en tant qu'agents. La perception de leurs propriétés objectives serait moins fondamentale que celles de propriétés liées plus directement à l'action telles que la comestibilité, la dangerosité, l'utilité, etc. De ce point de vue, c'est le rapport théorique et objectif aux choses qui obtient un rang dérivé. Afin d'être testées, prouvées ou réfutées par le regard scientifique, les choses doivent d'abord apparaître testables, prouvables ou réfutables, des notions qui font implicitement référence aux possibilités d'actions propres à l'individu qui les appréhende. Un point de vue

498 Stanley, *Know How*, p. 190.

499 Ryle, *The Concept of Mind*, p. 27.

similaire a souvent été attribué au philosophe Martin Heidegger. Le regard théorique serait, selon lui, un regard dérivé, un sous-produit du regard pratique :

Le voir pur et simple des choses [...] a justement besoin d'une certaine inversion de sens. Dans le pur regard qui fixe, l'avoir-devant-soi-sans-plus-quelque-chose est présent, *en tant que ne-plus-comprendre*. Cette saisie-comme-libre est une privation du voir *purement et simplement* compréhensif, elle n'est pas plus originaire que lui, mais en dérive⁵⁰⁰.

Il est intéressant de noter que le point de vue de Stanley et celui d'Heidegger sont diamétralement opposés. Tandis que le premier conçoit le rapport pratique aux choses comme un rapport au monde dérivé de la connaissance des faits auquel s'ajoute un mode de présentation pratique, le second conçoit le regard théorique et détaché lié à la connaissance des faits objectifs comme un rapport au monde dérivé d'une cognition pratique liée aux possibilités de l'agent.

Je ne crois pas qu'il soit nécessaire de hiérarchiser ou d'attribuer une priorité à telle ou telle forme de rapport au monde. Nous avons vu, au cours de ce travail, qu'il existe une multiplicité de formes d'apprentissage différentes et une multiplicité de systèmes mnémoniques différents. La cognition humaine et non-humaine ne peut pas être conçue simplement à partir d'un sous-ensemble de ces systèmes. Elle les exploite tous. Nos connaissances pratiques nous aident à formuler, confirmer et infirmer nos croyances à propos des faits objectifs. Nos connaissances théoriques nous assistent dans l'acquisition et la mise à profit de nos connaissances pratiques. Ces diverses formes de cognition sont mutuellement irréductibles. Elles contribuent toutes à leur manière à l'ensemble de connaissances que nous pouvons accumuler à propos du monde. L'ignorer reviendrait à se complaire dans une conception de l'apprentissage héritée d'une époque révolue.

500 Heidegger, *Être et Temps*, paragraphe 32.

Bibliographie

- Abbott, Barbara, « Linguistic Solutions to Philosophical Problems : The Case of Knowing How », dans *Philosophical Perspectives*, Vol. 27, 2013.
- Adams, Marcus, « Empirical Evidence and the Knowledge-that/Knowledge-how Distinction », dans *Synthese*, Vol. 170, 2009.
- Alter, Torin, « Know-how, Ability, and the Ability-Hypothesis », dans *Theoria*, Vol. 67, 2001.
- Annas, Julia, *Intelligent Virtue*, Oxford University Press, 2011.
- Annas, Julia, « Moral Knowledge as Practical Knowledge », dans *Social Philosophy and Policy*, Vol. 18, 2001.
- Annas, Julia, « Practical Expertise », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How : Essays Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Annas, Julia, « Virtue as Skill », dans *International Journal of Philosophical Studies*, Vol. 3, 1995.
- Antoniol, Lucie, *Lire Ryle aujourd'hui : aux sources de la philosophie analytique*, DeBoeck, 1993.
- Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trad. Bodéus, Flammarion, 2008.
- Aristote, *Métaphysique*, Tome I, Livres A-Z, trad. Tricot, Librairie Philosophique J. Vrin, 1991.
- Ash, Ivan, « Insight Learning », dans Philips, Denis (éd.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, SAGE, 2014.
- Aubenque, Pierre, *La prudence chez Aristote*, Presses universitaires de France, 1963.
- Augusto, Luis, « Unconscious Knowledge : a Survey », dans *Advances in Cognitive Psychology*, Vol. 6, 2010.
- Ayede, Murat, « The Language of Thought Hypothesis », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2010. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/language-thought/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Baillargeon, Normand, « Des arguments pour combattre la réforme », dans *À Babord*, No. 12, décembre 2005/janvier 2006.
- Baillargeon, Normand, *La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique*, Les classiques des sciences sociales, 2006. Disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/contemporains/baillargeon_normand/reforme_qc_education/reforme_qc_education.pdf (Consulté le 27 juillet 2016).
- Bealer, George, « Intuition and the Autonomy of Philosophy », dans Depaul, Michael et Ramsey, William (éds.), *Rethinking Intuition : The Psychology of Intuition and its Role in Philosophical Inquiry*, Rowan and Littlefield, 1998.
- Bechtel, William et Abrahamsen, Adele, *Connectionism and the Mind : Parallel Processing, Dynamics, and Evolution in Networks*, Wiley-Blackwell, 2002.
- Bengson, John et Moffett, Marc, « Know-How and Concept Possession », dans *Philosophical Studies*, Vol. 136, 2007.
- Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Bengson, John et Moffett, Marc, « Nonpropositional Intellectualism », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.

- Bengson, John et Moffett, Marc, « Two Conceptions of Mind and Action », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Bengson, John, Moffett, Marc et Wright, Jennifer, « The Folk on Knowing-how », dans *Philosophical Studies*, Vol. 142, 2009.
- Bereiter, Carl et Scardamalia, Marlene, « Rethinking Learning », dans Olson, David et Torrance, Nancy (éds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Blackwell, 1998.
- Berkeley, Istvan, « Gilbert Ryle and the Chinese Skeptic : Do Epistemologists Need to Know How to ? », dans *Electronic Journal of Analytic Philosophy*, Vol. 7, 2002.
- Bermúdez, José et Cahen, Arnon, « Nonconceptual Mental Content », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/content-nonconceptual/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Bourdieu, Emmanuel, *Savoir faire : contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Éditions du Seuil, 1998.
- Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, 1980.
- Braun, David, « Indexicals », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/indexicals/> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Brogaard, Berit, « Attitude Reports : Do You Mind the Gap ? », dans *Philosophy Compass*, Vol. 3, 2008.
- Brogaard, Berit, « Knowledge-How : a Unified Account », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Brogaard, Berit, « Knowledge-The and Propositional Attitude Ascriptions », dans Lihoreau, Frank (éd.), *Knowledge and Questions*, Rodopi, 2008.
- Brogaard, Berit, « What Mary Did Yesterday : Reflections on Knowledge-wh », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 78, 2009.
- Brown, Jessica, « Knowing How : Linguistics and Cognitive Science », dans *Analysis*, Vol. 73, 2013.
- Brownstein, Michael et Michaelson, Eliot, « Doing without Believing : Intellectualism, Knowledge-How and Belief-Attribution », dans *Synthese*, à paraître. Disponible en ligne : <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11229-015-0888-9> (Consulté le 16 août 2016).
- Bruce, Vicki et Young, Andrew, *In the Eye of the Beholder*, Oxford University Press, 1998.
- Bunge, Mario et Ardila, Ruben, *Philosophy of Psychology*, Springer, 2012.
- Bzdak, David, « On Amnesia and Know How », dans *Techné*, Vol. 12, 2008.
- Carnie, Andrew, *Syntax, A Generative Introduction*, John Wiley & Sons, 2013.
- Carr, David, « Knowledge in Practice », dans *American Philosophical Quarterly*, Vol. 18, 1981.
- Carr, David, « On Mastering a Skill », dans *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 15, 1981.
- Carr, David, « The Logic of Knowing How and Ability », dans *Mind*, Vol. 88, 1979.
- Carter, Adam, « On Stanley's Intellectualism », dans *International Journal of Philosophical Studies*, Vol. 20, 2012.
- Carter, Adam et Czarnecki, Boleslaw, « Extended Knowledge-How », dans *Erkenntnis*, Vol. 81, 2016.
- Carter, Adam et Pritchard, Duncan, « Knowledge How and Epistemic Luck », dans *Noûs*, Vol. 49, 2015.

- Carter, Adam et Pritchard, Duncan, « Knowledge-How and Cognitive Achievement », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 91, 2015.
- Carroll, Lewis, « What the Tortoise Said to Achilles », dans Carroll, Lewis, *Lewis Carroll : The Complete Works*, Macmillan, 2011.
- Cath, Yuri, « Knowing-How without Knowing-That », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éd.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Cath, Yuri, « Regarding a Regress », dans *Pacific Philosophical Quarterly*, Vol. 94, 2013.
- Cath, Yuri, « Revisionary Intellectualism and Gettier », dans *Philosophical Studies*, Vol. 172, 2015.
- Cath, Yuri, « The Ability Hypothesis and the New Knowledge-How », dans *Noûs*, Vol. 43, 2009.
- Cavaco, Sara, Anderson, Steven, Allen, John, Castro-Caldas, Alexandre et Damasio, Hanna, « The Scope of Preserved Procedural Memory in Amnesia », dans *Brain*, Vol. 127, 2004.
- Chappell, Timothy, « Varieties of Knowledge in Plato and Aristotle », dans *Topoi*, Vol. 31, 2012.
- Chauviré, Christiane et Ogien, Albert (éds.), *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*, Éditions des hautes études en sciences sociales, 2002.
- Chemero, Anthony, *Radical Embodied Cognitive Science*, MIT Press, 2009.
- Chemero, Anthony, « Reconsidering Ryle : Editor's Introduction », dans *Electronic Journal of Analytic Philosophy*, Vol. 7, 2002.
- Choi, Sungho, « Dispositional Properties and Counterfactual Conditionals », dans *Mind*, Vol. 117, 2008.
- Choi, Sungho et Fara, Michael, « Dispositions », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/dispositions/> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Churchland, Paul, *A Neurocomputational Perspective – the Nature of Mind and the Future of Science*, MIT Press, 1992.
- Churchland, Paul, « Eliminative Materialism and the Propositional Attitudes », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 78, 1981.
- Churchland, Paul, « Neural Representation of the Social World », dans May, Larry, Friedman, Marilyn et Clark, Andy (éds.), *Mind and Morals : Essays on Cognitive Science and Ethics*, MIT Press, 1996.
- Churchland, Paul, « Rules, Know-How and the Future of Moral Cognition », dans *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 30, Supplement 1, 2000.
- Clark, Andy, « Word and Action : Reconciling Rules and Know-How in Moral Cognition », dans *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 30, Supplement 1, 2000.
- Cleeremans, Axel, Destrebecqz, Arnaud et Boyer, Maud, « Implicit Learning : News from the Front », dans *Trends in Cognitive Science*, Vol. 2, 1998.
- Cohen, Michael et Bacdayan, Paul, « Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory : Evidence from a Laboratory Study », dans *Organization Science*, Vol. 5, 1994.
- Cooke, Nancy, « Varieties of Knowledge Elicitation Techniques », dans *International Journal of Human-Computer Studies*, Vol. 41, 1994.
- Corkin, Suzanne, « What's New with the Amnesic Patient H.M. ? », dans *Nature Reviews : Neuroscience*, Vol. 3, 2002.
- Crubellier, Michel et Pellegrin, Pierre, *Aristote : Le philosophe et les savoirs*, Éditions du Seuil, 2002.
- Davidson, Donald, « Rational Animals », dans *Dialectica*, Vol. 36, 1982.

- Dennett, Daniel, « Re-Introducing “The Concept of Mind” ». Disponible en ligne : <http://ejap.louisiana.edu/EJAP/2002/Dennett.html> (Consulté le 27 juillet 2016).
- DeSouza, Nigel, « Pre-Reflective Ethical Know-How », dans *Ethical Theory and Moral Practice*, Vol. 16, 2013.
- Devitt, Michael, « Linguistic Knowledge », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Devitt, Michael, « Methodology and the Nature of Knowing How », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 108, 2011.
- Dickie, Imogen, « Skill before Knowledge », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 85, 2012.
- Dienes, Zoltán et Perner, Josef, « A Theory of Implicit and Explicit Knowledge », dans *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 22, 1999.
- Ditter, Andreas, « Why Intellectualism Still Fails », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 66, 2015.
- Douskos, Christos, « The Linguistic Argument for Intellectualism », dans *Synthese*, Vol. 190, 2013.
- Dretske, Fred, « Epistemic Operators », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 67, 1970.
- Dretske, Fred, « The Pragmatic Dimension of Knowledge », dans *Philosophical Studies*, Vol. 40, 1981.
- Dreyfus, Hubert, « The Return of the Myth of the Mental », dans *Inquiry*, Vol. 50, 2007.
- Dreyfus, Hubert, « Refocusing the Question : Can there be Skillful Coping without Propositional Representations or Brain Representations ? », dans *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, Vol. 1, 2002.
- Dreyfus, Hubert et Dreyfus, Stuart, « Toward a Phenomenology of Ethical Expertise », dans *Human Studies*, Vol. 14, 1991.
- Dreyfus, Hubert et Dreyfus, Stuart, « Expertise in Real World Contexts », dans *Organization Studies*, Vol. 26, 2005.
- Egré, Paul, « Commentaires sur l'article de Paul Gochet, “La formalisation du savoir-faire” », dans *Conférences Pierre Duhem*, Éditions du CNRS, 2006.
- Engel, Pascal, « Taking Seriously Knowledge as a Mental State », dans Penco, Carlo, Beaney, Michael et Vignolo, Massimiliano (éds.), *Explaining the Mental : Naturalist and Non-Naturalist Approaches to Mental Acts and Processes*, Newcastle, 2007.
- Ericsson, Anders et Lehmann, Andreas, « Expert and Exceptional Performance : Evidence of Maximal Adaptation to Task-Constraints », dans *Annual Review of Psychology*, Vol. 47, 1996.
- Ericsson, Anders, Charness, Neil, Feltovich, Paul et Hoffman, Robert (éds.), *Cambridge Handbook on Expertise and Expert Performance*, Cambridge University Press, 2006.
- Evans, Gareth, « Semantic Theory and Tacit Knowledge », dans Holtzmann, Steven et Leicht, Christopher (éds.), *Wittgenstein : To Follow a Rule*, Routledge, 1981.
- Fantl, Jeremy, « Knowing-how and Knowing-that », dans *Philosophy Compass*, Vol. 3, 2008.
- Fantl, Jeremy, « Knowledge How », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/knowledge-how/> (Consulté le 13 août 2016).
- Fantl, Jeremy, « Ryle's Regress Defended », dans *Philosophical Studies*, Vol. 156, 2011.
- Finn, Julian, Tregenza, Tom et Norman, Mark, « Defensive Tool Use in a Coconut-carryng Octopus », dans *Current Biology*, Vol. 19, 2009.

- Foglia, Lucia et Wilson, Robert, « Embodied Cognition », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Frege, Gottlob, « Sens et dénotation », dans *Écrits logiques et philosophiques*, Éditions Points, 1994.
- Fridland, Ellen, « Knowing How : Problems and Considerations », dans *European Journal of Philosophy*, Vol. 23, 2012.
- Fridland, Ellen, « Problems with Intellectualism », dans *Philosophical Studies*, Vol. 165, 2013.
- Gettier, Edmund, « Is Justified True Belief Knowledge ? », dans *Analysis*, Vol. 23, 1963.
- Gibson, Eleanor, « Principles of Perceptual Learning and Development », Prentice-Hall, 1969.
- Gilligan, Carol, *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1993.
- Ginet, Carl, *Knowledge, Perception and Memory*, Springer, 2012.
- Glick, Ephraïm, « Abilities and Know-How Attributions », dans Brown, Jessica et Gerken, Mikkel (éds.), *Knowledge Ascriptions*, Oxford University Press, 2012.
- Glick, Ephraïm, « Practical Modes of Presentation », dans *Noûs*, Vol. 49, 2015.
- Glick, Ephraïm « Two Methodologies for Evaluating Intellectualism », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 83, 2011.
- Gnassounou, Bruno et Kistler, Max (éds.), *Dispositions and Causal Powers*, Ashgate, 2007.
- Gnassounou, Bruno et Kistler, Max, « Introduction », dans Gnassounou, Bruno et Kistler, Max (éds.), *Dispositions and Causal Powers*, Ashgate, 2007.
- Gochet, Paul, « La formalisation du savoir-faire », dans *Conférences Pierre Duhem*, Éditions du CNRS, 2006.
- Greco, John, « Knowledge and Success from Abilities », dans *Philosophical Studies*, Vol. 142, 2009.
- Grice, Paul, « Further Notes on Logic and Conversation », dans Grice, Paul, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, 1991.
- Grice, Paul, « Logic and Conversation », dans Cole, Peter et Morgan, Jerry, *Syntax and Semantics Volume 3 : Speech Acts*, Academic Press, 1975.
- Groenendijk, Jeroen et Stokhof, Martin, « Type-shifting Rules and the Semantics of Interrogatives », dans Portner, Paul et Partee, Barbara (éds.), *Formal Semantics*, Blackwell Publishers, 2002.
- Gundersen, Lars, *Dispositional Theories of Knowledge : a Defence of Aetiological Foundationalism*, Ashgate, 2002.
- Gundersen, Lars, « Tracking, Epistemic Dispositions and the Conditional Analysis », dans *Erkenntnis*, Vol. 72, 2010.
- Jung, Eva-Maria et Newen, Albert, « Knowledge and Abilities : The Need for a New Understanding of Knowing-How », dans *Phenomenology and Cognitive Science*, Vol. 9, 2010.
- Hamblin, Charles, « Questions », dans *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 36, 1958.
- Hanna, Patricia, « Swimming and Speaking Spanish », dans *Philosophia*, Vol. 34, 2006.
- Harmon, Ian et Horne, Zachary, « Evidence for Anti-Intellectualism about Know-How from a Sentence Recognition Task », dans *Synthese*, à paraître.
- Hartland-Swann, John, *An Analysis of Knowing*, George Allen & Unwin, 1958.
- Hartland-Swann, John, « "Knowing That" : A Reply to Mr. Ammerman », dans *Analysis*, Vol. 17, 1957.

- Hartland-Swann, John, « The Logical Status of “Knowing That” », dans *Analysis*, Vol. 16, 1956.
- Hawley, Katherine, « Success and Knowledge-How », dans *American Philosophical Quarterly*, Vol. 40, 2003.
- Hawthorne, John, « Deeply Contingent A Priori Knowledge », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 65, 2002.
- Hawthorne, John, « Implicit Belief and A Priori Knowledge », dans *Southern Journal of Philosophy*, Vol. 38, 2000.
- Hawthorne, John et Stanley, Jason, « Knowledge and Action », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 105, 2008.
- Heck, Richard, « Do Demonstratives have Senses ? », dans *Philosopher's Imprint*, Vol. 2, 2002.
- Heidegger, Martin, *Être et Temps*, trad. Emmanuel Martineau, Édition numérique hors-commerce, 1985.
- Heil, John, « Powerful Qualities » dans Marmodoro, Anna (éd.), *The Metaphysics of Powers*, Routledge, 2010.
- Helton, William, « Expertise Acquisition as Sustained Learning in Humans and Other Animals : Commonalities across Species », dans *Animal Cognition*, Vol. 11, 2008.
- Hetherington, Stephen, *How to Know : A Practicalist Conception of Knowledge*, Wiley-Blackwell, 2011.
- Hetherington, Stephen, « Knowing-that, Knowing-how, and Knowing Philosophically », dans *Grazer Philosophische Studien*, Vol. 77, 2008.
- Hetherington, Stephen, « Not Actually Hume's Problem : On Induction and Knowing-How », dans *Philosophy*, Vol. 83, 2008.
- Hornsby, Jennifer, « Ryle's Knowing How and Knowing How to Act », dans Bengson, John et Moffett, Marc (éds.), *Knowing How : Essays on Knowledge, Mind and Action*, Oxford University Press, 2011.
- Horsey, Richard, « The Art of Chicken Sexing », dans *UCL Working Papers in Linguistics*, Vol. 14, 2002.
- Hutto, Daniel et Miyin, Erik, *Radicalizing Enactivism : Basic Minds without Content*, MIT Press, 2012.
- Hyman, John, « How Knowledge Works », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 49, 1999.
- Jackson, Alexander, « Two Ways to Put Knowledge First », dans *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 90, 2012.
- Jackson, Frank, « Epiphenomenal Qualia », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 32, 1982.
- Jenkins Ichikawa, Jonathan, « The Analysis of Knowledge », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/knowledge-analysis/> (Consulté le 30 juillet 2016).
- Joyce, Richard, « Moral Anti-Realism », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/moral-anti-realism/> (Consulté le 30 juillet 2016).
- Jung, Eva-Maria et Newen, Albert, « Knowledge and Abilities : The Need for a New Understanding of Knowing-How », dans *Phenomenology and Cognitive Science*, Vol. 9, 2010.
- Kandel, Eric, Schwartz, James, Jessell, Thomas (éds.), « Principles of Neural Science », Quatrième édition, McGraw-Hill, 2000.
- Karttunen, Lauri, « Syntax and Semantics of Questions », dans Portner, Paul et Partee, Barbara (éds.), *Formal Semantics*, Blackwell Publishers, 2002.

- Kauppinen, Antti, « The Rise and Fall of Experimental Philosophy », dans *Philosophical Explanations*, Vol. 10, 2007.
- Kellman, Philip et Garrigan, Patrick, « Perceptual Learning and Human Expertise », dans *Physics of Life Reviews*, Vol. 6, 2009.
- Knowlton, Barbara, « The Role of the Basal Ganglia in Learning and Memory », dans Squire, Larry et Schachter, Daniel (éds.), *Neuropsychology of Memory*, Gilford Press, 2002.
- Kohlberg, Lawrence, *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, University of Chicago Press, 1958.
- Kornblith, Hilary, *Knowledge and its Place in Nature*, Clarendon Press, 2004.
- Korta, Kepa et Perry, John, « Pragmatics », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/pragmatics/> (Consulté 28 juillet 2016).
- Kripke, Saul, *Wittgenstein on Rules and Private Language : An Elementary Exposition*, Harvard University Press, 1982.
- Kumar, Victor, « In Support of Anti-Intellectualism », dans *Philosophical Studies*, Vol. 152, 2011.
- Levin, Janet, « Functionalism », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2013. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/functionalism/> (Consulté le 29 juillet 2016).
- Lewis, David, « Counterfactual Dependence and Time's Arrow », dans *Noûs*, Vol. 13, 1979.
- Lewis, David, *On the Plurality of Worlds*, Blackwell, 1986.
- Lewis, David, « What Experience Teaches », dans Ludlow, Peter, Nagasawa, Yujin, Stoljar, Daniel, (éds.), *There's Something about Mary : Essays on Phenomenal Consciousness and Frank Jackson's Knowledge Argument*, MIT Press, 2004.
- Lihoreau, Franck, « Knowledge-How and Ability », dans *Grazer Philosophische Studien*, Vol. 77, 2008.
- Löwenstein, David, « Knowledge-How, Linguistic Intellectualism, and Ryle's Return », dans Tolksdorf, Stefan (éd.), *Conceptions of Knowledge*, De Gruyter, 2011.
- Lyons, William, *Gilbert Ryle : an Introduction to his Philosophy*, Harvester Press, 1980.
- Machery, Édouard, « Précis de "Doing Without Concepts" », dans *Dialogue*, Vol. 50, 2011.
- Maier, John, « Abilities », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2014. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/abilities/> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Manns, Joseph, Hopkins, Ramona et Squire, Larry, « Semantic Memory and the Human Hippocampus », dans *Neuron*, Vol. 38, 2003.
- May, Robert, « Frege on Indexicals », dans *Philosophical Review*, Vol. 115, 2006.
- McGrath, Matthew, « Propositions », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2012. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/propositions/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- McGinn, Colin, « The Concept of Knowledge », dans *Midwest Studies in Philosophy*, Vol. 9, 1984.
- McLeod, Peter, Reed, Nick et Dienes, Zoltán, « The Generalized Optic Acceleration Cancellation Theory of Catching », dans *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 32, 2006.
- Menary, Richard, « What is Radical Enactivism ? », dans Menary, Richard (éd.), *Radical Enactivism : Intentionality, Phenomenology and Narrative*, John Benjamins Publishing, 2006.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Phénoménologie de la Perception*, Gallimard, 1945.

- Michon, Cyrille, « Opium's Virtus Dormitiva », dans Gnassounou, Bruno et Kistler, Max (éds.), *Dispositions and Causal Powers*, Ashgate, 2007.
- Montague, Richard, « The Proper Treatment of Quantification in Ordinary English », dans Hintikka, Jaako, Moravcsik, Julius et Suppes, Patrick (éds.), *Approaches to Natural Language : Proceedings of the 1970 Stanford Workshop on Grammar and Semantics*, Springer, 1973.
- Mumford, Stephen, « The Ungrounded Argument », dans *Synthese*, Vol. 149, 2006.
- Nemirow, Laurence, « Physicalism and the Cognitive Role of Acquaintance », dans Lycan, William (éd.), *Mind and Cognition*, Blackwell, 1990.
- Nida-Rümelin, Martine, « Qualia : The Knowledge Argument », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2009. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/qualia-knowledge/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Noë, Alva, *Action in Perception*, MIT Press, 2004.
- Noë, Alva, « Against Intellectualism », dans *Analysis*, Vol. 65, 2005.
- Nozick, Robert, *Philosophical Explanations*, Clarendon Press, 1981.
- Parent, Ted, « Modal Metaphysics », dans Fieser, James et Dowden, Bradley (éds.), *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en ligne : <http://www.iep.utm.edu/mod-meta/> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Park, Shelley, « Reinterpreting Ryle : A Nonbehaviorist Analysis », dans *Journal of the History of Philosophy*, Vol. 32, 1994.
- Pavese, Carlotta, « Knowing a Rule », dans *Philosophical Issues*, Vol. 25, 2015.
- Pavese, Carlotta, « Know How and Gradability », À paraître. Disponible en ligne : <http://www.carlottapavese.com/resources/knowhowandgradabilityshortened.pdf> (Consulté le 30 juillet 2016).
- Pavese, Carlotta, « Practical Senses », dans *Philosopher's Imprint*, Vol. 15, 2015.
- Penco, Carlo, « Between Knowing How and Knowing That », dans Dutant, Julien, Fassio, Davide et Meylan, Anne (éds.), *Liber Amicorum Pascal Engel*, Université de Genève, 2014.
- Perry, John, « Frege on Demonstratives », dans *The Philosophical Review*, Vol. 86, 1977.
- Perry, John, « The Problem of the Essential Indexical », dans *Noûs*, Vol. 13, 1979.
- Peterson, Dan, « How Baseball Players Catch Fly Balls », dans *Live Science*, 3 avril 2009. Disponible en ligne : <http://www.livescience.com/3445-baseball-players-catch-fly-balls.html> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Pinker, Steven, *The Language Instinct*, Harper, 2007.
- Pitcher, George et Wood, Oscar, *Ryle : a Collection of Critical Essays*, Doubleday, 1960.
- Platon, *La République*, trad. Georges Leroux, GF Flammarion, 2002.
- Platon, « Ménon » dans Platon, *Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle*, trad. Chambry, GF-Flammarion, 1967.
- Platon, *Théétète*, trad. Michel Narcy, Garnier-Flammarion, 1995.
- Poston, Ted, « Know-how to be Gettiered ? », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 79, 2009.
- Poston, Ted, « Know How to Transmit Knowledge ? » dans *Noûs*, Vol. 50, 2015.

- Potvin, Patrice, « Lier savoir et savoir-faire », dans *Réforme scolaire : Stop ou encore ?*, Entrevue disponible en ligne : <http://www.uqam.ca/entrevues/2007/e2007-102.htm> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Powell, Derek, Horne, Zachary et Pinillos, Angel, « Semantic Integration as a Method for Investigating Concepts », dans Beebe, James (éd.), *Advances in Experimental Epistemology*, Continuum Press, 2014.
- Pritchard, Duncan et Turri, John, « The Value of Knowledge », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2014. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/knowledge-value/> (Consulté le 30 juillet 2016).
- Purves, Dale, Augustine, George, Fitzpatrick, David, Hall, William, LaMantia, Anthony-Samuel, McNamara, James et Williams, Mark, « Neuroscience », Troisième édition, Sinauer Associates, 2004.
- Quine, Willard, « Natural Kinds » dans Quine, Willard, *Ontological Relativity and Other Essays*, Columbia University Press, 1969.
- Quine, Willard, « Two Dogmas of Empiricism », dans *The Philosophical Review*, Vol. 60, 1951.
- Ramoino, Grazia, « Ryle Revisited : The Dispositional Model Fifty Years After », dans *British Journal for the History of Philosophy*, Vol. 11, 2003.
- Reber, Arthur, « Implicit Learning of Artificial Grammar », dans *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 6, 1967.
- Reed, Baron, « How to Know : A Practicalist Conception of Knowledge, by Stephen Hetherington », dans *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 93, 2015.
- Rescorla, Michael, « The Computational Theory of Mind », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/computational-mind/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Roland, Jane, « On Knowing How and Knowing That », dans *The Philosophical Review*, Vol. 67, 1958.
- Roth, Martin et Cummins, Robert, « Intellectualism as Cognitive Science », dans Newen, Albert, Bartels, Andreas et Jung, Eva-Maria (éds.), *Knowledge and Representation*, Center for the Study of Language and Information, 2011. Disponible en ligne : <http://bit.ly/2ahhHaB> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Rumfitt, Ian, « Savoir Faire », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 100, 2003.
- Rosefeldt, Tobias, « Is Knowing-how Simply a Case of Knowing-that ? », dans *Philosophical Investigations*, Vol. 27, 2004.
- Ryle, Gilbert, *Collected Papers*, Volumes 1-2, Hutchinson, 1971.
- Ryle, Gilbert, *Dilemmas : The Tarnier Lectures 1953*, Cambridge University Press, 1954.
- Ryle, Gilbert, « Knowing How and Knowing That », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 46, 1945-1946.
- Ryle, Gilbert, *The Concept of Mind*, Hutchinson House, 1951.
- Sacks, Oliver, « The Abyss », dans *The New Yorker*, 24 septembre 2007. Disponible en ligne : http://www.newyorker.com/reporting/2007/09/24/070924fa_fact_sacks (Consulté le 29 juillet 2016).
- Sax, Greg, « Having Know-How : Intellect, Action and Recent Work on Ryle's Distinction between Knowledge-How and Knowledge-That », dans *Pacific Philosophical Quarterly*, Vol. 91, 2010.
- Schear, Joseph, « Introduction », dans Schear, Joseph (éd.), *Mind, Reason and Being-in-the-World*, Routledge, 2013.
- Schear, Joseph (éd.), *Mind, Reason and Being-in-the-World*, Routledge, 2013.

- Scheffler, Israel, « On Ryle's Theory of Propositional Knowledge », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 65, 1968.
- Schiffer, Stephen, « Comments and Criticism : Amazing Knowledge », dans *The Journal of Philosophy*, Vol. 99, 2002.
- Schopenhauer, Arthur, *Le monde comme volonté et représentation*, trad. Burdeau, Presses universitaires de France, 1966.
- Schwitzgebel, Eric, « A Dispositional Approach to Attitudes : Thinking Outside the Belief Box », dans Nottelmann, Nikolaj (éd.), *New Essays on Belief*, Palgrave, 2013.
- Schwitzgebel, Eric, « A Phenomenal Dispositional Account of Belief », dans *Noûs*, Vol. 36, 2002.
- Schwitzgebel, Eric, « Belief », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/belief/> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Setiya, Kieran, « Intention », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2014. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/intention/> (Consulté le 29 juillet 2016).
- Setiya, Kieran, « Knowing How », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 112, 2012.
- Setiya, Kieran, « Practical Knowledge », dans *Ethics*, Vol. 118, 2008.
- Setiya, Kieran, « Practical Knowledge Revisited », dans *Ethics*, Vol. 120, 2009.
- Seymour, Michel, « A Sentential Theory of Propositional Attitudes », dans *Journal of Philosophy*, Vol. 89, 1992.
- Seymour, Michel, *L'institution du langage*, Presses de l'université de Montréal, 2005.
- Sgaravatti, Daniele et Zardini, Elia, « Knowing How to Establish Intellectualism », dans *Grazer Philosophische Studien*, Vol. 77, 2008.
- Shaffer, Dennis, Krauchunas, Scott, Eddy, Marianna et McBeath, Michael, « How Dogs Navigate to Catch Frisbees », dans *Psychological Science*, Vol. 15, 2004.
- Shaffer, Dennis et McBeath, Michael, « Baseball Outfielders Maintain a Linear Optical Trajectory when Tracking Uncatchable Fly Balls », dans *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance*, Vol. 28, 2002.
- Shieber, Joseph, « What our Rylean Ancestors Knew : More on Knowing How and Knowing That », dans *Austrian Ludwig Wittgenstein Society*, Vol. 11, 2003.
- Shimamura, Arthur et Squire, Larry, « A Neuropsychological Study of Fact Memory and Source Amnesia », dans *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 13, 1987.
- Shmuelof, Lior, Krakauer, John et Mazzoni, Pietro, « How is a Motor Skill Learned ? Change and Invariance at the Levels of Task Success and Trajectory Control », dans *Journal of Neurophysiology*, Vol. 108, 2012.
- Shotwell, Alexis, « Implicit Knowledge : How it is Understood and Used in Feminist Theory », *Philosophy Compass*, Vol. 9, 2014.
- Shotwell, Alexis, *Knowing Otherwise : Race, Gender, and Implicit Understanding*, Penn State University Press, 2012.
- Simpson, David, « Language and Know-how », dans *Phenomenology and Cognitive Science*, Vol. 9, 2010.
- Sirswal, Desh Raj, « Ryle's Dispositional Analysis of the Mind and its Relevance », dans *Review Journal of Philosophy and Social Sciences*, Vol. 35, 2010.
- Sirswal, Desh Raj, « The Official Doctrine and its Relevance Today », dans *Parisheelan : A Research Journal*, Vol. 4, 2009.

- Snowdon, Paul, « Knowing How and Knowing That : A Distinction Reconsidered », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 104, 2004.
- Sperry, Roger, « Neurology and the Mind-Body Problem », dans *American Scientist*, Vol. 40, 1952.
- Spiers, Hugo, Maguire, Eleanor et Burgess, Neil, « Hippocampal Amnesia », dans *Neurocase*, Vol. 7, 2001.
- Squire, Larry et Zola, Stuart, « Structure and Function of Declarative and Nondeclarative Memory Systems », dans *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 93, 1996.
- Squire, Larry, « Memory Systems of the Brain : A Brief History and Current Perspective », dans *Neurobiology of Learning and Memory*, Vol. 82, 2004.
- Stalnaker, Robert, « Intellectualism and the Objects of Knowledge », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 85, 2012.
- Stalnaker, Robert, « Possible Worlds », dans *Synthese*, Vol. 10, 1976.
- Stanley, Jason, « Intellectualism and the Language of Thought : a Reply to Roth and Cummins », dans Newen, Albert, Bartels, Andreas et Jung, Eva-Maria (éds.), *Knowledge and Representation*. Disponible en ligne : <https://files.fm/u/beycejn4#/view/Stanley+-+Intellectualism+and+Language+of+Thought.pdf> (Consulté le 28 juillet 2016).
- Stanley, Jason, « Knowing (How) », dans *Noûs*, Vol. 45, 2011.
- Stanley, Jason, *Know How*, Oxford University Press, 2011.
- Stanley, Jason, *Knowledge and Practical Interests*, Clarendon Press, 2005.
- Stanley, Jason, « Philosophy as the Great Naïveté », entrevue sur 3AM. Disponible en ligne : <http://www.3ammagazine.com/3am/philosophy-as-the-great-naivete/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Stanley, Jason, « Replies to Dickie, Schroeder and Stalnaker », dans *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 85, 2012.
- Stanley, Jason et Krakauer, John, « Motor Skill Depends on Knowledge of Facts », dans *Frontiers in Human Neuroscience*, Vol. 7, 2013.
- Stanley, Jason et Williamson, Timothy, « Knowing How », dans *The Journal of Philosophy*, Vol. 98, 2001.
- Stewart, John, « Foundational Issues in Enaction as a Paradigm for Cognitive Science : From the Origin of Life to Consciousness and Writing », dans Stewart, John, Gapenne, Olivier et Di Paolo, Ezequiel (éds.), *Enaction - Toward a New Paradigm for Cognitive Science*, MIT Press, 2010.
- Stich, Stephen, « Belief and Subdoxastic States », dans *Philosophy of Science*, Vol. 45, 1978.
- Streitfeld, Jason, « Ryle's Lewis Carroll Argument », sur le blog *Specter of Reason*, 2012. Disponible en ligne : <http://specterofreason.blogspot.ca/2012/06/ryles-lewis-carroll-argument.html> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Stout, Rowland, « What You Know When You Know How Someone Behaves », dans *Electronic Journal of Analytic Philosophy*, Vol. 7, 2002.
- Tanney, Julia, « Gilbert Ryle », dans Zalta, Edward (éd.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponible en ligne : <http://plato.stanford.edu/entries/ryle/> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Thébert, Angélique, « La connaissance comme capacité : Le traitement des cas de Gettier », dans *Arguments Philosophiques*, Vol. 4, 2012.
- Thompson, Evan, *Mind in Life : Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*, Harvard University Press, 2010.

- Toribio, Josefa, « How do we Know ? », dans *Philosophical Explorations*, Vol. 11, 2008.
- Tsai, Cheng-Hung, « Linguistic Know-How : The Limits of Intellectualism », dans *Theoria*, Vol. 77, 2011.
- Tsai, Cheng-Hung, « Practical Knowledge of Language », dans *Philosophia*, Vol. 38, 2010.
- Tsai, Cheng-Hung, « The Metaepistemology of Knowing-How », dans *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, Vol. 10, 2011.
- Tulving, Endel, « Episodic Memory : from Mind to Brain », dans *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, 2002.
- Ullman, Michael, « Contributions of Memory Circuits to Language : the Declarative/Procedural Model », dans *Cognition*, Vol. 92, 2004.
- Varela, Francisco, *Ethical Know-How : Action, Wisdom, and Cognition*, Stanford University Press, 1999.
- Wallis, Charles, « Consciousness, Context and Know-How », dans *Synthese*, Vol. 160, 2008.
- Weatherson, Brian, « Intellectual Skill and the Rylean Regress », à paraître. Version disponible en ligne : <http://brian.weatherson.org/ISaRR.pdf> (Consulté le 27 juillet 2016).
- Wettstein, Howard, « Has Semantics rested on a Mistake », dans *The Journal of Philosophy*, Vol. 83, 1986.
- Wiggins, David, « Practical Knowledge : Knowing How To and Knowing That », dans *Mind*, Vol. 121, 2012.
- Williams, John, « Propositional Knowledge and Know-how », dans *Synthese*, Vol. 165, 2008.
- Williamson, Timothy, *Knowledge and its Limits*, Oxford University Press, 2002.
- Winch, Christopher, « Ryle on Knowing How and the Possibility of Vocational Education », dans *Journal of Applied Philosophy*, Vol. 26, 2009.
- Winch, Christopher, « Three Conceptions of Know-How and their Relevance to Professional and Vocational Education », dans *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 47, 2013.
- Winch, Christopher, « Vocational Education, Knowing How and Intelligence Concepts », dans *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 44, 2010.
- Wise, Steven et Willingham, Daniel, « Motor Skill Learning », dans Squire, Larry (éd.), *Encyclopedia of Neuroscience*, Elsevier, 2009.
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, 1958.
- Wolpert, Daniel, « Smart Moves : Daniel Wolpert, Motor Control and the Brain », entrevue pour la Kavli Foundation. Disponible en ligne : <http://www.kavlifoundation.org/science-spotlights/smart-moves-daniel-wolpert-motor-control-and-brain#.V73L4HUrIWM> (Consulté le 24 août 2016).
- Young, Garry, « Case Study Evidence for an Irreducible Form of Knowing How To : an Argument against Reductive Epistemology », dans *Philosophia*, Vol. 37, 2009.
- Young, Iris Marion, *On Female Body Experience : "Throwing Like a Girl" and Other Essays*, Oxford University Press, 2005.
- Zagzebski, Linda, « The Inescapability of Gettier Problems », dans *The Philosophical Quarterly*, Vol. 44, 1994.
- Zalta, Edward, « Fregean Senses, Modes of Presentation and Concepts », dans *Noûs*, Vol. 35, Supplément 15, 2001.
- Zardini, Elia, « Knowledge-How, True Indexical Belief, and Action », dans *Philosophical Studies*, Vol. 164, 2013.

