

Oser connaître et reconnaître. Conditions épistémologiques, politiques, éthiques, de la pensée critique à l'école

Introduction

Introduction. Daring to think, know and recognize. Epistemological, political and ethical conditions of critical thinking at school

Introducción. Atreverse a conocer y a reconocer. Condiciones epistemológicas, políticas, éticas del pensamiento crítico en la escuela

Laurence Cornu



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6111>

DOI : 10.4000/ries.6111

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2018

Pagination : 35-48

ISBN : 978-2-85420-618-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Laurence Cornu, « Oser connaître et reconnaître. Conditions épistémologiques, politiques, éthiques, de la pensée critique à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 77 | avril 2018, mis en ligne le 30 avril 2018, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6111> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6111>

© Tous droits réservés

Conflits de vérités à l'école

Introduction

*Oser connaître et reconnaître.
Conditions épistémologiques, politiques, éthiques,
de la pensée critique à l'école¹*

Laurence Cornu
Université de Tours

Déni de faits attestés et vérifiables, refus de théories (en particulier de l'évolution), adhésions à des discours extrêmes, ou à des contre-vérités manifestes... Voilà ce que peuvent rencontrer aujourd'hui les enseignants en charge de la formation des jeunes esprits. La difficulté semble prendre des proportions nouvelles et on s'inquiète aujourd'hui, à raison, de l'extension du négationnisme, de la propagation des fausses nouvelles, des ravages du complotisme, particulièrement auprès d'esprits malléables. Il apparaît urgent de penser posément ce sujet « brûlant ». Nous avons, pour ce dossier intitulé « Conflits de vérité à l'école », sollicité des auteurs de différentes disciplines², pour recueillir leurs analyses sur les pays suivants : Belgique, Chili, États-Unis, France, Hongrie, Irlande, Pays-Bas, Sénégal, Singapour, Turquie. Il s'agissait de se faire une idée de ce que vivent et font les enseignants, dans les classes, aux prises avec des discours (politiques, médiatiques, de réseaux, et de communautés...) et des propos ou attitudes d'élèves, qui entrent en conflit les uns avec les autres et avec ce qu'ils sont censés transmettre.

« CONFLITS DE VÉRITÉS »

L'école ne peut se passer d'une référence à « la vérité » : celle qu'entend signifier une société en justifiant ses valeurs – débat sociétal et politique –, celle des conditions de vérification de connaissances fiables – question épistémologique. Mais si la raison d'être de l'école comme forme de transmission de connaissances

1. Je remercie Alain Bouvier, Marie-José Sanselme et l'ensemble du comité de rédaction de la revue, pour le dialogue constant, ainsi que Pascal Nouvel, pour ses suggestions.

2. Histoire, philosophie, sciences de l'éducation, sociologie, sciences, biologie.

est quelque rapport à la vérité, ni l'objet ni la définition ne sont uns, ni les démarches ne sont consensuelles. Plusieurs visées, plusieurs énoncés prétendent à « la vérité ». Il y a ainsi des « vérités ». Mais comment la notion de vérité supporte-t-elle le pluriel ? Comment une vérité peut-elle être relativisée sans cesser d'être reconnue comme vraie ? De fait, ce pluriel se présente souvent sous forme de conflits.

On est frappé, dans ce dossier, par la multiplicité de figures des « conflits de vérité », par l'acuité des préoccupations. Dans l'intrication de différentes strates du problème, la riche bibliographie d'Hélène Beaucher donne de précieux jalons de lecture : épistémologie des sciences, objets récurrents de conflits (faits historiques, théorie de l'évolution, rapports entre science et religion, enjeux d'identité) ; enseignement des controverses dans les classes. Toutes ces thématiques traversent les dilemmes pédagogiques auxquels sont confrontés les enseignants, principalement dans les cours d'histoire, de biologie, de philosophie, de littérature. Et si la question de la vérité est une question originelle de la philosophie, si celle de sa transmission est immémoriale, la question semble prendre une gravité particulière de nos jours, où se manifeste une radicalité nihiliste commune aux indifférences et aux extrémismes.

Que la rationalité soit en crise, voilà bien un défi pour la pensée, relevant de l'exercice inventif de la pensée critique. Mais que se passe-t-il si les enseignants se trouvent confrontés à des fascinations antiscientistes ou à des forces négatrices de vérité ? Que faire, quand c'est le travail même d'élaboration d'énoncés partageables qui est non seulement rendu difficile mais délégitimé ?

Le problème est à la fois épistémologique (modes d'établissement et de vérification de « la vérité »), éthico-philosophique (vérité dogmatique ou critique), politique (imposition ou élaboration par débat), anthropologico-politique (confrontation des cultures), « contemporain » (saut technologique ; risque de rupture intergénérationnelle ; fragilités de la démocratie). Toutes ces dimensions entrent sur la « scène pédagogique » – ainsi, comment le « conflit » peut-il être travaillé quand il surgit en classe, c'est-à-dire quand il s'agit d'en faire quelque chose qui contribue à l'éducation ?

Les auteurs ici composent, chacun dans sa manière, analyses historico-politiques, réflexions épistémologiques, enquêtes auprès de professeurs ou d'élèves, expériences pédagogiques et philosophiques, et nous font, d'une manière ou d'une autre, entrer dans la classe. Nous avons choisi de présenter les textes selon trois regroupements : un premier ensemble donnant lieu à une présentation de différentes facettes des conflits et à des considérations à la fois sociétales et épistémologiques. Un deuxième ensemble davantage centré sur les tensions possibles, telles qu'elles se manifestent actuellement, entre sciences et croyances religieuses. Dans le troisième ensemble se manifeste l'héritage historique et politique de conflits anciens. Ces approches distinctes n'empêchent pas des rapprochements ; aussi, après la présentation des articles, proposerons-nous une synthèse des enseignements de ce dossier.

ÉPISTÉMOLOGIE DES CONTROVERSES, DÉMONTAGE DU FAUX, PENSÉE CRITIQUE

« Expliciter les soubassements épistémologiques »

Bjorn Wansink et Geerte Savenije, pour les Pays-Bas, évoquent d'entrée les réactions auxquels les professeurs d'histoire et de sciences sociales, en particulier, se retrouvent confrontés : « les adolescents semblent vivre dans des mondes séparés ». Si l'on en a des exemples percutants dans le texte, les auteurs ouvrent d'abord leur propos sur la spécificité de « l'incertitude épistémologique de l'histoire » : paradoxe d'une certitude factuelle établie de façon critique (que le négationnisme dénie ou pervertit) et de l'incertitude du conflit des interprétations. Ce texte établit un point important qui permet d'élaborer la notion de conflit en proposant une définition de la notion de controverse : celle-ci « implique que des points de vue contradictoires – mais également rationnels – peuvent être défendus sur un même sujet. » Où la question pédagogique devient : comment donner à un conflit la forme d'une controverse, ce qui permet de reconnaître l'existence et la légitimité de points de vue contradictoires et donne l'opportunité de les examiner rationnellement. Mais les auteurs notent que l'on utilise aussi le terme pour « désigner des sujets qui soulèvent des conflits entre des groupes sociaux dont les opinions divergent en raison de différences de valeurs ». Relevant que les crispations sur une « vérité » s'accompagnent souvent d'une dimension émotionnelle, et que l'opposition frontale ne fait pas « bouger » une adhésion arrêtée, ils suggèrent la possibilité de mettre évidence, en classe, les « cadres épistémiques » des « vérités » qui s'opposent, et l'importance pour les professeurs de se former non seulement dans leur discipline et la gestion de la classe, mais à l'épistémologie et à la pédagogie en analysant leurs propres réactions, selon une typologie éclairante des attitudes possibles.

S'exercer sur le faux : argumenter, démonter les manipulations

À Singapour, tous les aspects d'actuels conflits de vérité sont présents dans un pays de haute technologie, où les élèves sont hyperconnectés, exposés à ce qui se dit, se filme, se communique mondialement. Plusieurs facteurs semblent concourir à une approche que Corinne Rousset qualifie à la fois de rationaliste et de pragmatique. Tout d'abord un brassage culturel important et une tendance à considérer certains sujets avec réserve induit une certaine coexistence non conflictuelle de « vérités ». Ce qui frappe surtout est la façon dont la recherche compétitive d'excellence fait travailler le parti pris de la rationalité : les sciences semblent peu contestées car posées comme déterminantes dans le progrès général

et requises comme condition de la réussite individuelle. Mais sur les débats de société, là où il s'agit moins de preuves que d'arguments, la visée compétitive va jusqu'à faire pratiquer des joutes oratoires, où les élèves sont amenés à soutenir et argumenter un point de vue qui n'est pas nécessairement le leur. Opinions plutôt que vérités ? Avec en tout cas la légitimation du débat, la socialisation intellectuelle du conflit, l'exercice du changement de point de vue, l'expérience de la contradiction : chances de prendre goût à l'argumentation rationnelle, sinon à la pensée critique. Par ailleurs la question d'armer les élèves contre les manipulations du langage et des images circulant sur Internet est abordée dans des ateliers et dans des cours de « théorie de la connaissance », où ils apprennent à identifier ses modalités et à distinguer les registres de discours.

Pensée critique, laïcité de l'enseignement, philosophie

Un professeur de philosophie en lycée, Frank Smith, nous parle de la France : état des lieux du rapport des Français aux fausses sciences, analyse des facteurs de confiance et de méfiance dans l'école comme lieu de « vérité », très intéressant diagnostic de la labilité relativisme/dogmatisme chez les élèves. Plusieurs traits caractéristiques de l'enseignement en France sont rappelés : le caractère laïque de l'enseignement public, qui astreint les enseignants à n'enseigner que des vérités rationnellement établies (et donc vérifiables) ou raisonnablement étayées³, sans se mêler ni juger des croyances (définition de la laïcité) ; le rôle du professeur de philosophie, dont la discipline est celle du doute et de la pensée critique et dont l'éthique pédagogique est de s'interdire d'imposer dogmatiquement même une « vérité vérifiée ». Il s'agit de s'appuyer sur l'usage par les élèves de leur propre raison. Apparaît ici l'importance du travail philosophique en lycée pour distinguer, là encore, les modes et modalités de la connaissance et, à la suite des recommandations de Dominique Lecourt, la nécessité, pour les enseignants, d'une formation à l'épistémologie.

Où l'on voit se dégager des points de convergence de ces trois articles : l'importance d'une formation épistémologique (d'abord pour les professeurs), permettant aux élèves de connaître l'élaboration vivante de « la science » et, quant à la fabrication du « faux », la pertinence d'ateliers, pour le débusquer et démonter : les programmes le prévoient, saisis de façon ingénieuse par des enseignants, et les élèves du secondaire se prennent au jeu.

Cependant l'investissement émotionnel des sujets peut faire obstacle à l'acceptation de l'activité rationnelle. Cela est particulièrement sensible, s'agissant de conflits impliquant le rapport entre science et religion, objet des trois articles suivants.

3. Ou encore relevant d'un universalisme élargi au « patrimoine de l'humanité ».

ACCEPTER LA SÉCULARISATION DE LA SCIENCE

L'opposition évangéliste à la théorie de l'évolution

Amanda Glaze, professeure de biologie, décrit les difficultés de l'enseignement de la théorie de l'évolution dans l'État de Géorgie, aux États-Unis, où les protestants évangélistes la refusent. Malgré des textes fédéraux prévoyant de l'enseigner et l'action de fondations, il existe chez les enseignants une crainte forte de réactions négatives des élèves mais aussi des parents et d'une communauté pratiquant un littéralisme biblique. On voit l'implication de l'auteure à y travailler, en proposant une distinction entre « acceptation » (d'une théorie scientifique) et « croyance » (de nature religieuse), et en travaillant dans une double stratégie : la pratique des méthodes en vue d'une *compréhension* des démarches scientifiques, sans prosélytisme scientifique qui se mettrait malencontreusement en symétrie avec le prosélytisme religieux, et d'autre part la tenue de « conversations fondamentales », dans une aire de discussion « apaisée ».

Une idée de la science délimitant ses objets et son champ de compétence doit pouvoir se développer avec la préoccupation de respect des personnes. Toutefois la dénomination de « visions du monde » semble revenir à une mise en symétrie des « prétentions » des discours de la religion et de la science. Ne risquait-on pas alors de faire le jeu d'une avancée masquée du créationnisme, avec des enjeux en réalité politiques ?

« L'agenda secret de l'antiscientisme »

Rappelant que la « révolution turque était un projet des lumières », Deniz Peker défend une idée de la Turquie, comme « pays moderne, laïque et démocratique ». Mais alors, « elle doit à ses citoyens un enseignement scientifique de qualité, qui respecte de manière *inconditionnelle*⁴ les découvertes de la science moderne, ses méthodes et son autorité. » Apparaît ici un lien fort entre libre développement scientifique et démocratie.

La notion d'évolution fut introduite dans les années 1930 dans les livres d'histoire, puis dans les manuels de biologie. Mais en 1985, le ministère de l'éducation nationale traduit en turc l'ouvrage *Créationnisme scientifique*, venu... des États-Unis. Le créationnisme est ensuite introduit dans les manuels de biologie, puis la théorie de l'évolution supprimée de l'enseignement secondaire, soi-disant trop complexe, et en réalité du fait de l'islam politique, idéologie « visant à conférer à l'islam un statut d'autorité dans la vie politique ». À ce jour, dans les classes, « non seulement les élèves turcs n'apprennent pas les théories

4. Mis en italiques par nous.

scientifiques sur l'origine de la vie au cours de leur scolarité de base, mais on leur enseigne en outre les récits islamiques de la création. » En cas de débat ou de conflit, « un enseignant de biologie serait bien téméraire d'enseigner les idées de Darwin et la théorie de l'évolution moderne dans le climat politique actuel. » On voit bien ici que le conflit, politique, porte sur le fait de donner ou non à une religion un rôle de contrôle de la politique, spécialement de la politique d'éducation. L'auteur se montre alors critique sur la théorie des « visions du monde » et envers ce qu'il décrit sous le nom de constructivisme : la démarche décrite servirait là, en sous-main, un antiscientisme.

Si l'islam politique est ici concerné, d'autres créationnismes existent et d'autres religions ont visé ce contrôle, et n'y ont pas facilement renoncé.

Distinguer les types de discours

Il est alors extrêmement intéressant de se demander, avec José Luis Wolfs, en Belgique, quel peut être le rapport à la science suivant les différentes religions, plus précisément de chercher à « savoir dans quelle mesure les élèves, au terme de l'enseignement secondaire, ont acquis ou non une conception "sécularisée" de la science », et cela en rapport (ou non) avec l'appartenance religieuse qu'ils déclarent. L'auteur distingue sept conceptions des rapports entre sciences et religion :

Les trois premières peuvent être qualifiées de non sécularisées, dans la mesure où la science est, à des degrés divers, sous le contrôle du religieux et qu'elle n'est pas autonome ou indépendante par rapport à lui. Dans les quatre conceptions suivantes, la science est autonome et indépendante par rapport à celui-ci. On peut parler de conceptions « sécularisées » dans trois cas et d'un « sécularisme » de type excluant pour le quatrième (scientisme), dans la mesure où il ne s'agit pas seulement d'une indépendance à l'égard du religieux mais d'une volonté d'éradication de celui-ci.

Loin de caractériser des individus ou des groupes, l'étude note la dimension émotionnelle et observe les facteurs de « crispation identitaire sur une conception peu sécularisée de la science » :

s'identifier à une obédience religieuse historiquement et sociologiquement peu sécularisée (par exemple, être un élève protestant évangélique), être originaire d'une société elle aussi globalement peu sécularisée et enfin, dans un contexte d'immigration, avoir éventuellement développé des stratégies identitaires de survalorisation ontologique, mettant au premier plan certaines traditions ou pratiques religieuses peu sécularisées, par exemple une lecture littérale des Écritures.

D'où l'importance, là aussi, de « donner aux élèves une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la science » et du fait religieux. D'où celle alors de distinguer science et religion comme des *discours* aux régimes

distincts. À la suite d'ateliers qui y sont consacrés, des élèves témoignent ainsi du cheminement de réflexion qu'ils ont fait :

Mohamed : « Ce travail m'a permis de comprendre qu'il est impossible de construire une nation ou une société dans laquelle il existe une seule vérité absolue, car elle entraîne toujours un dogme, un système totalitaire où le droit à la connaissance est contrôlé par certaines personnes qui vous imposent leurs idées et que vous devez accepter comme vraies, au risque d'être pourchassé, voire exécuté comme ce fut le cas pour Giordano Bruno. »

Ce qui se met à l'épreuve dans les « conflits de vérité », quand ils se crispent en affrontements, sont non seulement des modes d'établissement et de contrôle de « vérités », mais des enjeux d'identité – d'identification – dont le dernier ensemble d'articles éclaire la dimension historique et confirme les enjeux politiques. Si ces conflits se jouent dans le présent, leur histoire vient de loin – et leur chance de se rejouer autrement est aujourd'hui.

HISTOIRE POLITIQUE ET CRISE D'UN CERTAIN UNIVERSALISME

Comment concilier liberté d'expression et non discrimination ?

L'Irlande du Nord est « post-conflit ». Helen Hanna décrit un système où les élèves protestants et catholiques fréquentent des établissements séparés (« *segregated* ») mais qui chacun savent l'existence de l'autre et le danger des tensions. C'est en éducation civique que se travaillent les conflits possibles entre « les vérités de l'une ou l'autre communauté », « vérités » d'un autre ordre que celles de la rationalité de la biologie : l'auteur prend soin de mettre des guillemets. Ce qui s'éprouve est la rencontre de versions de l'histoire vécue de part et d'autre, les interrogations sur une « identité ». Est-on au risque d'un relativisme ? En réalité, l'attachement à l'idée de vérité persiste, les élèves demandent d'interroger cette pluralité de points de vue. Il se pratique plusieurs types d'approches pédagogiques : présenter et faire accepter la pluralité de perspectives, en entreprendre la critique, éviter d'en parler (ce que font certains enseignants au motif de l'apaisement) ou ouvrir le débat à l'expression des élèves. Si l'on se réfère aux droits de l'enfant, le défi est de tenir ensemble le droit à l'expression et le droit à la non discrimination, que l'on peut invoquer pour interdire des propos. La suggestion est alors de proposer aux enseignants, là aussi, de repérer les points sensibles, générateurs de tensions pour eux-mêmes. Dans le cours d'éducation civique, l'enjeu est ce qui peut être non pas commun, mais « en commun », et ce n'est pas tant une vérité déterminée que l'expérience formatrice et socialisatrice de son débat, animée par le désir de construire une « identité plus complexe », dans un projet de paix : non par des apaisements mais en assurant des conditions pacifiques à la connaissance et à la reconnaissance réciproque.

Pouvoir politique contre liberté pédagogique

L'héritage de l'histoire et le rôle déterminant du politique, on les mesure à lire l'article d'Iván Bajomi sur la Hongrie, où les enseignants se voient refuser « la possibilité de choisir parmi plusieurs manuels », et manifestent « la volonté de pouvoir enseigner librement, sans entraves. » Le conflit ici n'est pas entre élèves, ni entre élèves et professeurs, mais d'abord entre pouvoir politique et enseignants : si une période démocratique s'est intercalée entre deux périodes, l'empêchement de transmettre un travail en vérité, sur la vérité ou des vérités aura été non seulement la marque du régime communiste mais celle d'une extrême droite actuellement au pouvoir. Iván Bajomi décrit la « guerre des manuels », c'est-à-dire l'imposition de leur unicité, de leur validation par conformité à une idéologie, puis à une autre, contre avis et initiatives de professeurs et de chercheurs. *A contrario*, l'exigence démocratique d'une liberté pédagogique apparaît ici une condition vitale. C'est entre imposition par un pouvoir et recherche de vérité qu'est le conflit irréconciliable. La lutte courageuse des enseignants les confirme comme transmetteurs non pas tant de « la vérité » mais des conditions indépendantes de son élaboration. Le pluralisme est la condition politique et épistémologique de la pensée critique.

Colonialisme et conflits épistémologiques

L'héritage de l'histoire se manifeste aussi politiquement, et dans des défis complexes, lorsque l'universalisme « monoculturel » est remis en question pour son impérialisme, pour les torts infligés à des peuples, les exclusions subies par les élèves. C'est cette voie qu'empruntent les sociologues Quintriqueo *et al.*, dans un article qui prend parti dans un conflit de nature politique, aux côtés du peuple mapuche, dont le trésor de connaissance du monde, les savoirs et le rapport au savoir ont été niés par une école imposant des vérités étrangères dans une langue unique. La lutte des peuples premiers pour la reconnaissance comporte une dimension de revendication de vérités autres que celles du système de vérité « occidental » : il existe des *épistémès* différentes. C'est cette prise de conscience qui peut permettre aux enfants de s'initier à une « double rationalité » : à condition qu'école et société ne nient pas la première, à condition de ne pas être divisé par leur opposition, à condition que les enseignants puissent être formés à soutenir des capacités nouvelles, « interculturelles ».

Identité et rationalité : un débat en classe de philosophie

Mais comment relier identité et rationalité ? interroge Abdoulaye Elimane Kane, au Sénégal. La question se pose dans tous les après-colonialismes et interpelle particulièrement la philosophie, à visée et à exigence universalistes,

confrontée à la question de savoir s'il y a des philosophies « nationales », ou continentales. Y a-t-il une philosophie africaine ? L'auteur nous permet de comprendre la controverse : positions, ripostes, enjeux. Puis nous assistons successivement à deux scènes de philosophie en classe, visant à « offrir aux élèves une bonne opportunité d'interroger leur vécu et de soumettre leur héritage culturel à "une critique sans complaisance", selon l'expression du philosophe camerounais Marcien Towa. Parmi les objectifs visés, il s'agit de voir si les élèves savent prendre position sur les questions soulevées. » Témoignage rare sur un exercice de réflexion philosophique en commun : discussions intelligentes et instruites des élèves, conduites avec subtil à propos par deux professeures de philosophie, qui les engagent à étayer d'arguments précis leur contestation, leurs indignations mêmes (en particulier lorsqu'ils rencontrent des allégations racistes, présentes dans des textes philosophiques). Ce qui construit l'expérience d'un *débat non clos*, vivant et à venir :

Témoignage d'un élève :

« Madame c'est à partir de certains reproches qu'ils se font qu'on voit que nos philosophes africains engagés dans ce débat ont des positions politiques différentes. Il y en a qui reprochent à la Négritude de Senghor de faire le jeu du néocolonialisme ; les partisans de Senghor les accusent d'être des adversaires politiques du président-poète. Certains se disent marxistes et abordent ces questions en citant Marx ou Engels. D'autres encore disent que si on veut être utile à l'Afrique, au lieu d'aller développer les pensées des autres, il faut partir du fonds culturel commun et le soumettre à un examen critique et voir ce qui peut être retenu et ce qui ne peut pas l'être. Cet examen fait naître des divergences qui peuvent être considérées comme sources de réflexion. »

PROPOSITIONS

Cette dernière formule pourrait s'appliquer à ce dossier : le lecteur aura pu se rendre compte de plusieurs controverses possibles, entre les auteurs mêmes. On peut aussi relever des propositions pédagogiques convergentes, croisant les registres évoqués plus hauts : épistémologique, éthico-philosophique, politique, anthropologique, contemporain.

Pour une culture épistémologique des élèves et des enseignants

Une suggestion quasi unanime est que l'enseignement des sciences s'accompagne d'une connaissance de leur histoire et d'une compréhension de cette activité : d'une réflexion épistémologique explicite, pour les élèves et d'abord pour les professeurs. L'épistémologie contemporaine apprend qu'il y a des « ruptures épistémologiques » (Bachelard), des changements de « paradigmes » (Kuhn), des régimes de vérité (Foucault), etc. : elle apprend à « relativiser » la

construction de la vérité, y compris scientifique, sans relativisme nihiliste. L'histoire des sciences permet d'en expliciter les traits suivants :

volonté d'expliquer la nature par la nature, souci de la preuve et de la démonstration, réfutabilité (Popper), parcimonie (G. d'Ockham), recherche des causes efficientes plutôt que des causes ultimes (Descartes, Galilée), etc.⁵

Cette caractérisation de l'activité scientifique permet de proposer une distinction des discours scientifique, religieux (mais aussi mythologique, poétique, philosophique, etc.), de leurs objectifs, de leurs modalités : ces éléments de connaissance sont des outils de compréhension décisifs – des enquêtes le montrent : quand les élèves se les sont appropriés, ils témoignent d'un certain soulagement.

Nono : « Finalement, il existe une grande différence entre la croyance et le savoir, l'un et l'autre occupent leur domaine propre. Je peux croire en Dieu et garder cette croyance pour moi, tout en étant un scientifique qui conçoit la vérité comme vraie jusqu'à preuve du contraire. »⁶

ÉTHIQUE DE LA CONTROVERSE, PRATIQUE DE L'ENQUÊTE

Pas d'enseignement dogmatique des sciences. Il s'agit bien de la formation de l'esprit scientifique : « rien n'est donné, tout est construit » (Bachelard, 2000). Pourtant (controverse pédagogique), on a vu discuter une mise en œuvre du constructivisme⁷. Comment l'ouverture aux différents points de vue peut-elle ne pas faire le lieu d'inanités, le jeu d'influences ou d'intimidations, le lit de propos intolérables ? Controverse complexe mais occasion de réflexion : il n'y a pas de savoir qui ne se construise sans erreur, grâce à un travail sur l'erreur. D'ailleurs on est à l'école précisément parce que l'erreur est non une faute mais un fait : on se trompe, on apprend à rectifier.

Il ne s'agit pas de communiquer seulement des résultats même « avérés », mais de faire faire l'expérience d'une recherche et du régime de vérité propre à une activité rationnelle, avec les incertitudes qui animent toute recherche. Ajoutons l'intérêt d'une pratique de l'enquête (Dewey, 1993), pour ancrer ces démarches. Quant aux interprétations possiblement en conflit, les articles, même ceux qui sont potentiellement en désaccord, témoignent non pas d'une culture du conflit mais d'une éthique de la controverse. Éthique en acte, manifestée performativement dans l'examen des positions et des arguments. Les élèves peuvent se dégager de la catastrophique mise en scène médiatisée du « duel ». Ils peuvent se sortir d'injonctions d'adhésions binaires, prendre un peu distance sans perdre la face.

Distinguer, séparer : caractéristique de la pensée critique.

5. Voir dans ce dossier l'article de J.L. Wolfs.

6. *Idem*.

7. Une autre mécompréhension, contreproductive, consiste à mettre les élèves en situation de « trouver dans des documents ou des expériences des indices permettant de répondre à ce qu'attend le professeur ». ORANGE C., « Les régimes de vérité dans les manuels français de SVT », *Carrefours de l'éducation* 2017/2 (n° 44), p. 14-30.

Pensée critique, liberté de penser, conditions politiques

Dans l'enquête ininterrompue sur la notion de vérité en quoi consiste l'histoire de la philosophie⁸, un apport décisif est celui de Kant, définissant la pensée *critique*, c'est-à-dire celle qui sépare ce qui relève du savoir et ce qui n'en relève pas.

La pensée critique suppose de comprendre les *limites* de la science, ce qui laisse la place à la croyance, disait Kant (et selon lui pour une religion elle-même dans les limites de la simple raison), ce que Hannah Arendt traduit ainsi : de la place pour la pensée. Si la sécularisation de la science est la condition de son essor (comme Descartes l'a affirmé et montré, en soutenant Galilée contre l'Église catholique), et si la liberté d'essor des sciences est non seulement un signe de modernité, un facteur de progrès, mais un critère démocratique, il est intéressant de sortir de l'idée simpliste d'un conflit frontal entre science et religion. Mais aussi encore de l'idée qu'elles se répartiraient tout l'espace de la pensée. La science ne répond pas, par définition, à toutes les questions – ni nécessairement la religion à celles qui sont en suspens... S'ouvre alors le champ de la réflexion, du partage des jugements, que l'activité philosophique peut préparer en travaillant philosophiquement les incertitudes du monde contemporain, en clarifiant et formulant les problèmes, et en maintenant comme telles les « questions destinées à demeurer questions ». Cela peut être fait à partir des préoccupations des élèves et c'est dans une réflexion sur leur expérience, leur quête de sens, que peut être jouée une chance de faire entendre et expérimenter que la pensée est vivante parce qu'elle s'intéresse à la vie, à ses inquiétudes, dans sa finitude.

Le libre travail dans les sciences et dans les classes, astreint seulement aux exigences de la raison, dans un libre déploiement de son usage public, a une condition politique, que Kant nomme République. Le développement libre des sciences, la liberté des consciences et la liberté de l'expression demandent un État qui s'en porte garant, en s'abstenant lui-même de contrôler ces trois registres de « vérités »⁹. On voit ce n'est pas le cas partout, ce qui inspire alors, reconnu entre tous, le courage de la vérité, celui de dire à mots simples un état de fait (Foucault, 2012).

Les thèmes que l'on vient d'évoquer étaient déjà ceux des Lumières, contre l'obscurantisme. Or l'acuité des préoccupations contemporaines tient d'une crise de la rationalité occidentale qui se manifeste sous plusieurs figures : nous découvrons l'ombre des Lumières.

8. On y apprend que rien n'y va d'évidence et qu'il y en a plusieurs conceptions : absolues ou relatives, empiristes ou rationalistes, ou dépassant ces dichotomies, etc.

9. Cette réserve porte en France le nom de laïcité des institutions.

Anthropologie, crise de la rationalité occidentale

Une des controverses actuelles porte sur la question de la rationalité. S'entrecroisent les thèmes de la reconnaissance des cultures, de la violence des impérialismes et du colonialisme, de la relativisation de la notion de vérité et des revendications d'identités. L'anthropologie contemporaine nous apprend à reconnaître non pas tant des visions idéologiques du monde que des façons de le percevoir et penser, un rapport au monde et à la nature qu'il serait d'autant plus important de reconnaître que des peuples ont été niés et décimés, et qu'une certaine rationalité instrumentale conduit à son ravage. Les faits patiemment collectés par les anthropologues montrent la diversité et la multiplicité des régimes de vérité inventés par les hommes pour vivre. Sens, valeurs, pensée sont plus intriqués qu'on ne le croyait. Ces vérités peuvent entrer en conflit, elles sont aussi une chance d'*élargir* notre pensée¹⁰, de la renouveler, éclairée ainsi par l'anthropologue Philippe Descola¹¹ :

Ce dont je suis redevable à mes compagnons amérindiens, c'est de m'avoir permis, en bouleversant mes évidences par l'assurance tranquille avec laquelle ils adhéraient aux leurs, de m'interroger en retour sur ce que j'avais tenu jusque-là, plus ou moins consciemment, pour des vérités incontestables ; m'incitant ainsi à renouer avec cette vertu fugace de l'étonnement, source du questionnement philosophique et moteur des progrès scientifiques...

Un « engagement rationaliste » ne peut plus revenir à un positivisme monolithique : il existe des « *épistémès* » qui donnent à penser la vérité comme invention de lectures du monde, dont la mise en danger des unes et la crise des autres invitent à la création d'entités nouvelles : « identités plus complexes » (Irlande), « interculturalité » (Chili), « Assimiler sans être assimilé ; enracinement et ouverture » (Sénégal).

Problèmes contemporains

Mais le relativisme pluraliste est biaisé par la propagation d'obscurantismes orchestrés, perverti sous le nom de « vérité alternative »¹² : défi inouï de l'éducation, si ceux qui en sont les destinataires semblent inaccessibles, « désubjectivés » (Agamben, 2014), et leur capacité d'attention capturée (Citton, 2014), sous emprise. Il y a une configuration contemporaine de la bêtise « systémique », liée à l'essor même des technologies et industries de communication (Stiegler, 2008, 2012). Comment prévenir les méfaits de fausses allégations entièrement

10. Kant ajoutait à l'entendement, et à la raison, l'imagination, « capacité à se mettre à la place de tout autre », faculté de la pensée élargie, autre façon d'universaliser.

11. Leçon inaugurale au Collège de France : <https://goo.gl/vFpHEJ>

12. Les « vérités alternatives » sont des manipulations à fin de propagande, la « post-vérité » est un négationnisme performatif de la possibilité de chercher le vrai. Figures ultimes de la négation du réel.

construites sur la base d'objectifs d'« occupation des cerveaux » ? Comment lutter contre les fausses nouvelles ? La question est l'objet de beaucoup d'initiatives, en ce début de 2018. Le dossier n'en fait pas son objet central. Pour autant on y trouve des propositions de développement d'*habiletés*, en ateliers, petits groupes de travail attentif, dialogué.

Les manifestations à l'école de ces « problèmes de société » montrent qu'elle apparaît loin d'être un sanctuaire épargné non seulement par le problème philosophique de l'élaboration d'énoncés « vrais » (ce qui est intéressant), mais par ce qui trouble le monde contemporain. « À chacun sa vérité » ? Du théâtre qui nous donnait à penser, nous passons au grand tohu-bohu des contre-vérités et des mirages. C'est un monde inquiétant, inhospitalier.

Connaissance, reconnaissance

Alors plusieurs auteurs suggèrent de chercher à travailler non seulement sur les démarches scientifiques mais sur les facteurs de crispation, en se montrant attentifs à la dimension troublante des questions, non seulement pour les élèves mais chez les professeurs. Et tel est l'un des enseignements originaux du dossier : soutenir une activité rationaliste, c'est connaître les conditions et les régimes de vérité et « techniquement » pouvoir démontrer le faux, retrouver le sens de l'étonnement. C'est aussi se rendre compte des dimensions émotionnelles de l'expérience. L'accès aux modes d'objectivation du savoir est aussi une transformation du sujet, une subjectivation. On ne peut ignorer les sujets à l'école. Tout l'art pédagogique serait alors d'entendre ce qui se joue dans un « conflit », de ménager des lieux permettant de travailler les questions désorientées, les quêtes sans réponse. La thématique si complexe de l'identité peut être pensée du côté d'une quête de reconnaissance, question « destinée à demeurer question », occasion de *composition* originale (Ozouf, 2010).

Travailler la connaissance et la reconnaissance des « sujets », dans la pratique d'une écoute de la pluralité, avec le pari de reconnaître l'intelligence de l'autre. « Oser savoir », oser se servir de son intelligence, oser penser : devise des Lumières et de l'émancipation. Et pouvoir le faire en confiance, par une culture attentive aux lieux et aux émotions, aux énoncés qui se cherchent.

EN GUISE DE CONCLUSION

Même s'agissant des sciences, enseigner n'est pas une science, c'est un art. (Voilà matière d'une controverse !) Il y en a des techniques, des ruses, une intelligence sensible, une *phronèsis*¹³ attentive aux « *kairos*¹⁴ », aux opportunités

13. Concept aristotélicien, souvent traduit par « prudence », plus récemment par sagacité. Il désigne un type de savoir propre à l'action (distinct du savoir théorique) : savoir agir en situation.

14. Terme grec désignant un personnage mythologique représentant l'occasion aiguë que l'action doit saisir « au vol ».

d'éveil, aux obstacles, aux entraves, une disponibilité. Il y en a des conditions. Il y en a des voisinages : n'ajoutons pas aux clivages un conflit entre science et arts.

S'ouvre aussi la chance de rencontrer l'altérité, l'activité humaine originale, collective et individuelle de créations de vérités. Proust parlait des mondes que nous ouvre l'art, où le singulier devient vérité universelle, et Bachelard de poésie, où l'on sent l'universel de vérités singulières. Perspectives, pourrions-nous dire avec Édouard Glissant, pour une « poétique du divers », une « philosophie de la relation ».

Chance alors de retrouver ce que parler veut dire, contre les mots désarimés des réalités, de faire l'expérience de la capacité d'un énoncé à être adéquat au réel (problème classique de la vérité), et d'abord exact, précis, celle aussi de retrouver originairement la parole, sa puissance de « découverte » (*alètheia*), la puissance d'un dire capable de « faire éclater la vérité »¹⁵ et celle de la poésie à agraffer originairement les mots et les choses.

Le dossier pourrait être alarmant. Il n'est pas alarmiste. Il manifeste la mobilisation des chercheurs, montre l'ingéniosité des enseignants, l'implication de leurs formateurs, l'intelligence des élèves. Or ce qui se passe dans les classes a besoin d'être protégé par les États, les initiatives démocratiques, soutenu par chacun. L'éducation, la pensée critique, la pensée élargie, la parole créatrice et vraie, dans cette dangereuse passe, sont l'affaire de tous.

BIBLIOGRAPHIE

AGAMBEN G. (2014) : *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris, Rivages.

BACHELARD G. (2000) : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

CITTON Y. (2014) : *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil.

DESCOLA P. (2014) : *La Composition des mondes. Entretiens avec Pierre Charbonnier*, Paris, Flammarion.

DEWEY J. (1993) : *Théorie de l'enquête*, Paris, PUF.

KANT E. (2006) : *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ? ; Qu'est-ce que les lumières ?* Paris, Garnier Flammarion.

FOUCAULT M. (2012) : *Le courage de la vérité*, Paris, PUF (Débats).

GLISSANT E (2009) : *Philosophie de la relation*, Paris, Gallimard.

KUHN T. S. (2008) : *Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion (Champs).

OZOUF M. (2010) : *Composition française*, Paris, Folio.

STIEGLER B. (2008) : *La télécratie contre la démocratie*, Paris, Flammarion.

STIEGLER B. (2012) : *État de choc : bêtise et savoir au XXI^e siècle*, Paris, Mille et une nuits.

15. Par « *parrhèsia* », courage de la vérité, rappelle Michel Foucault. Ce que les élèves osent parfois.