

Raison, vérité(s) et pouvoir

Jacques Bernardin, Vincent Charbonnier, Céline Chauvigné, Yann Coudreau, Sarah Croché, David Descamps, Paul Devin, Lucie Gomes, Michel Fabre, Agathe Foudi, Christian Laval, Loïs Lefeuvre, Carole Le Hénaff, Olivier Poche, Patrick Rayou, André Robert, Gérard Sensevy, Benoit Urgelli

Entretien avec Françoise Lantheaume

Nous aurions pu croire que l'apprentissage de la distinction entre les faits et les croyances, dans la perspective de permettre aux citoyennes et citoyens de faire des choix éclairés, puisse constituer un consensus désormais admis par les différentes visions politiques d'une école démocratique. Si un tel choix n'a pu suffire à toujours imposer les faits face aux mensonges de l'obscurantisme, il affirmait néanmoins les valeurs de la connaissance et sa capacité à donner les ressources du jugement critique et de la résistance à l'endoctrinement.

édito

Le postmodernisme, en interrogeant les certitudes d'une rationalité qu'on affirmait capable de toujours générer la liberté, ne prévoyait pas que cette mise en doute puisse ouvrir, réseaux sociaux aidant, une telle ère de désinformation et de mensonge. Or les institutions universitaires, scolaires et culturelles, habituels remparts contre cette post-vérité, peinent à contrer ces menaces idéologiques d'autant que, pour les faire taire, on les prive de subventionnements et de données tout en les couvrant d'opprobre et en les menaçant. Quant aux médias, une large part d'entre eux est aujourd'hui largement financée par l'extrême-droite et contribue désormais largement à la diffusion de cette désinformation.

Dans ce contexte, le rôle émancipateur de l'école apparaît comme essentiel. De multiples initiatives d'enseignantes et d'enseignants cherchent à donner aux élèves les capacités de résister aux stratégies propagandistes qui instrumentalisent les connaissances au service de leurs visées. La complexité de ce travail légitimerait le renforcement de la formation professionnelle... et c'est au contraire à sa dégradation que nous assistons, dans la perspective d'une réduction du travail enseignant, à la reproduction de protocoles que le ministère veut imposer au nom de leur normativité scientifique.

Les habilités rhétoriques et le rapport de force verbal finissent par convaincre davantage que la qualité de l'argumentation. Le discrédit vient prendre la place du discours critique. La perversité de cette domination est qu'en imposant ces stratégies d'influence superficielle, elle prive ceux qui voudraient la contrecarrer des moyens de leur résistance, ceux de l'argumentation et de la critique raisonnée.

Nous pourrions y voir le seul effet de mode d'une jeunesse envahie par les réseaux sociaux et leurs usages... ce serait oublier que ces stratégies sont celles du néofascisme qui, Trump en tête, instaure les mensonges de la post-vérité comme stratégie majeur de domination.

Plus que jamais, la détermination de l'école à défendre ses finalités émancipatrices et à construire les capacités d'un jugement critique doit être soutenue.

Il en va des libertés dans nos démocraties futures.

Sommaire

Raison, vérité(s) et pouvoir

carnets rouges n°36

- | | | | |
|----|--|----|--|
| 2 | Paul Devin
Édito | 31 | Vincent Charbonnier
Brève réflexion sur la formation à l'esprit critique à l'École |
| 4 | Christian Laval
La guerre contre la vérité | 34 | Lucie Gomes
La vérité en classe d'histoire : un obstacle épistémologique |
| 7 | Gérard Sensevy, Loïs Lefeuvre, Carole Le Hénaff
Éducation et vérité | 37 | Jacques Bernardin
Pour une approche socio-historique des savoirs |
| 10 | Patrick Rayou, André Robert
La vérité dévoyée par LA science | 41 | Yann Coudreau
Enseigner la géographie autrement pour armer l'esprit critique |
| 13 | Michel Fabre
L'ère de la post-vérité ou le triomphe du discours publicitaire | 44 | David Descamps, Agathe Foudi
Fonder les prémices du raisonnement scientifique en Sciences Économiques et Sociales. S'affranchir de la pensée doxique et du discours dogmatique |
| 16 | André Robert
Science, non-science, recherche, et élaboration des vérités scientifiques | 48 | Benoit Urgelli
Construire la confiance dans la démarche scientifique à l'ère de la post-vérité. Le cas de l'enseignement de la théorie de l'évolution |
| 19 | Olivier Poche
Regardons les médias | 51 | Entretien avec Françoise Lantheaume |
| 22 | Paul Devin
Menaces sur la liberté de conscience des enfants | 54 | Propositions de lecture |
| 25 | Sarah Croché
Concurrence des discours de vérité à l'école : l'Afrique comme miroir grossissant | | |
| 28 | Céline Chauvigné
Réseaux sociaux et rapport à la vérité : le cas des questions socialement vives | | |

Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, directeur de publication
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Christine Passerieux, Patrick Rayou, André Robert, Anne Roger, Patrick Singéry.
Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes - 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€
N° ISSN2800-7824
Dépôt légal à parution

La guerre contre la vérité

Christian Laval

La question de la vérité se pose de façon à la fois radicale et tragique avec l'avènement du néofascisme dont Trump est aujourd'hui l'incarnation. Mais cette question dépasse de très loin le seul cas états-unien, il concerne tous les États soumis à des pratiques que l'on dit par euphémisme « illibérales » ou « autoritaires ». Nous sommes entrés dans une nouvelle période, celle de la guerre contre la vérité.

Des libertés exposées et fragiles

L'un des aspects de la vague réactionnaire et néofasciste qui balaie le monde est le recul des libertés académiques. Même dans les quelques pays qui se réclamaient encore il y a peu des principes des démocraties dites libérales, on observe la mise en question du consensus, issu des Lumières, selon lequel les progrès de la connaissance supposaient une relative indépendance des institutions de savoirs, que ce soient les universités vouées à la recherche et à l'enseignement spécialisé ou les institutions d'éducation en général. On voit souvent en Kant ou en Condorcet les deux figures de référence de cet accord libéral. Les démocraties occidentales pouvaient bien sûr poser toutes sortes de limites aux progrès de la connaissance, notamment matérielles, institutionnelles mais aussi idéologiques - il suffit de considérer comment certains domaines de l'histoire ont été sous-explorés ou combien certaines branches des sciences sociales ont été marginalisées -, il n'en demeure pas moins que les « libertés académiques » ont fonctionné comme idéal régulateur, jamais pleinement atteint mais toujours un enjeu des luttes et des résistances.

Il ne serait guère admissible aujourd'hui, au vu du bilan de la « civilisation occidentale », de cultiver encore le mythe d'une Raison triomphante, laquelle à travers ses institutions « libératrices », aurait apporté les lumières aux populations du monde entier afin qu'elles puissent concilier liberté et prospérité. Les fondateurs de l'École

de Francfort, John Dewey ou Michel Foucault, ont depuis longtemps interrogé cette conception beaucoup trop simpliste des rapports entre « savoir et pouvoir ». D'un autre côté, la culture rationnelle n'a pas empêché les mensonges, le fanatisme, l'obscurantisme de rester vivaces, et même de prospérer et parfois d'emporter les digues institutionnelles et morales, comme ce fut le cas avec le fascisme et le nazisme. Comme on sait, les gouvernements despotiques, les forces cléricales, les puissances économiques et les États totalitaires n'ont cessé de combattre la liberté des lieux de recherche et d'enseignement au profit de la soumission de ces institutions aux dogmes des pouvoirs.

L'époque renoue avec ces périodes les plus sombres. Le consensus libéral sur les vertus de la liberté de recherche a été attaqué depuis maintenant plusieurs années comme il ne l'avait pas été dans ces pays depuis 1945. Prenons le cas de la France. Les campagnes médiatiques et politiques s'y sont succédé contre les universitaires et chercheurs, surtout dans le domaine des sciences sociales. On connaît les termes infamants qui ont été utilisés par les ministres et différentes forces politiques, du centre à l'extrême droite, unis dans la dénonciation : islamo-gauchisme, wokisme, antisémitisme, etc. L'opération d'ampleur, relayée par quelques rares universitaires dévoyés, n'était pas gratuite, elle visait à mettre la science aux ordres du pouvoir en dénigrant des pans entiers du travail des chercheurs.

Pourtant, même si l'on a vu quelques

responsables sanctionner financièrement des établissements scientifiques, à la manière de Laurent Wauquiez pénalisant l'université Lyon 2, ou de Valérie Pécresse exigeant des universités franciliennes la signature d'une « charte républicaine », les attaques n'ont pas atteint la violence de Trump dont l'intention très explicite est de mettre au pas la science en se servant des leviers financiers à sa disposition, des tribunaux, et de ses exécutoires qui relèvent du pur arbitraire autocratique.

La politique de post-vérité

Trump dès son premier mandat a contribué à instaurer ce que des commentateurs ont appelé « l'ère de la post-vérité », ou « ère de la post-faits ». Plus précisément, il a développé à une échelle inédite ce qu'on a appelé aux États-Unis « la politique de post-vérité » (post-truth politics¹).

Cette politique consiste à saturer la communication gouvernementale, les espaces médiatiques et les réseaux de fake news, qui à force de partage viral et de répétition, finissent par avoir une certaine efficacité dans l'opinion. La plus fameuse des ces désinformations de la part de Trump a bel et bien été l'énorme mensonge selon lequel les élections de 2020 lui avaient été volées. L'un de ses autres mensonges les plus alarmants aujourd'hui est bien la négation de la crise climatique traitée comme un « canular ».

Certes, la pratique politique des fake news n'a pas commencé avec Trump. Les théories du complot se sont multipliées après le 11 septembre 2001, et le gouvernement américain pour justifier l'invasion de l'Irak n'a pas hésité à mentir au su et au vu du monde entier. Comment expliquer l'expansion considérable du phénomène au point qu'il soit devenu avec Trump un mode de gouverner habituel ? On ne peut séparer ce phénomène de ce qu'on appelle « la crise de la démocratie libérale ». Qu'on puisse gouverner avec des mensonges et des boniments (bullshits) comme le fait Trump est l'un des symptômes de la perte de légitimité des institutions politiques, des grands médias, et avec eux de la parole publique des politiciens et des experts. On a pu dire que tout cela n'est guère nouveau, que Platon déjà critiquait les sophistes et que Machiavel avait montré

que le Prince devait recourir à la dissimulation, ou encore que les totalitarismes du XXe siècle avaient systématiquement remplacé les faits par les idéologies. En réalité, ce qui est nouveau et caractérise la politique de post-vérité c'est la puissance acquise par ces boniments de foire grâce aux réseaux et aux médias contrôlés par les oligarques alliés de Trump, qui relayant la violence de la parole du Maître, attisent toujours plus les passions de l'inégalité et de l'oppression.

La guerre contre la connaissance

Dans cette phase de politique de post-vérité, des institutions constituaient encore de solides pôles de résistance. On a évoqué la presse, on peut aussi évoquer la justice et surtout la science et l'éducation. Ce sont ces institutions dont la relative autonomie garantissait jusqu'à présent la fonction de contre-feux qui sont aujourd'hui attaquées. Il ne s'agit plus de discréditer la vérité en racontant tout et son contraire, il s'agit de prendre le contrôle des lieux et des contre-pouvoirs qui continuent de faire de la vérité un critère régulateur de la production de la connaissance. Le concept de « politique de post-vérité » est aujourd'hui insuffisant. Nous sommes entrés dans une nouvelle période, proprement néofasciste, dans laquelle les institutions de recherche et d'enseignement, la presse, les arts, les musées, tous les moyens d'expression doivent se soumettre à l'arbitraire politique sous peine d'être « purgés ». En d'autres termes, l'heure est à la guerre contre la vérité qui se décline par une série de « stratégies de production de l'ignorance² ».

Cette guerre frontale contre la science fait partie d'un tout. On pourrait reprendre ici la liste déjà trop longue des mesures de répression contre les journalistes, les avocats, les universitaires et les fonctionnaires des agences fédérales. Mais l'un des actes de guerre le plus significatif, outre le licenciement de milliers de chercheurs, est peut-être le bannissement de certains mots qui ne doivent plus apparaître dans le moindre sujet de recherche, dans le descriptif, dans le titre, dans le résumé des projets des chercheurs et les programmes des laboratoires. Lorsqu'on considère l'extension sémantique de la liste des mots interdits, c'est toute la

(1) Le Washington Post a calculé que Trump avait émis 30 000 fake news durant le seul premier mandat.

(2) « Quoi de neuf en agnotologie ? Le nouvel âge de l'ignorance », VRS, n°441, Avril, mai juin 2025, p.20-22.

(3) Cf. Robert Proctor, historien des sciences : « Nous vivons un âge d'or de l'ignorance », *Le Monde*, 9 mars 2025 https://www.lemonde.fr/sciences/article/2025/03/09/robert-proctor-historien-des-sciences-nous-vivons-un-age-d-or-de-l-ignorance_6577603_1650684.html
(4) Cf. Reporterre, Dans les discours politiques les émotions ont remplacé les faits, 19 septembre 2025 <https://reporterre.net/Pourquoi-y-a-t-il-toujours-plus-de-violence-et-de-men-songes-en-politique>

science sociale et politique, toutes les études portant sur les inégalités, l'environnement, le racisme, le genre et même la culture, qui sont condamnées à dépérir faute de financement de la National Science Foundation. Quant aux universités, on a vu comment l'administration Trump entendait « superviser » les enseignements et la recherche. Et ce ne sont pas seulement les nouvelles connaissances qui sont bridées, ce sont aussi les données et informations disponibles qui sont effacées. Il s'agit ni plus ni moins que de l'une des plus grandes destructions de données numériques qui aient jamais eu lieu à l'initiative d'un gouvernement.

IA et révélation

Entre les deux périodes, celle de la politique de post-vérité et celle de la guerre contre la vérité, il y a bien une succession logique. On discrédite d'abord, on annule ensuite. Dans un cas, on sature l'espace de boniments, dans l'autre on écrase les connaissances. On comprend bien que cette stratégie délibérée de l'ignorance répond à des intérêts économiques et politiques. Les grandes entreprises capitalistes les plus polluantes telles les compagnies pétrolières ou les industries du plastique et les gouvernements qui les servent font tout pour détruire les connaissances qui pourraient nuire à leur pouvoir³. Mais un gouvernement peut-il fonctionner à l'ignorance et à la brutalité aveugle ? Si toute référence à la vérité est bannie qu'est-ce qui peut suppléer à l'absence de critère de jugement ? On peut faire l'hypothèse que c'est désormais un mélange d'outils liés à l'IA et de foi religieuse qui en feront office. La connaissance utile et efficace, politiquement filtrée, sera affaire de machines contrôlées par les grandes compagnies détentrices des algorithmes. Il suffira d'infecter suffisamment la collecte et le traitement de données pour que se déversent les fausses vérités. Par ailleurs, la foi pourra remplacer les faits et la raison. Un populisme religieux veut que la révélation vaut mieux que la science « pervertie des élites intellectuelles ». Cette guerre multiforme contre la connaissance et la vérité fait partie d'une guerre totale contre toutes les forces progressistes. Craignant les réactions populaires face aux conséquences des politiques néolibérales, les dirigeants

préfèrent de loin jouer sur les émotions, la croyance fanatique et l'ignorance plutôt que sur l'argument rationnel⁴. En d'autres termes la guerre contre la vérité menée par le néofascisme participe d'une guerre sociale totale contre tous les mouvements porteurs d'égalité.

Christian Laval

Professeur émérite de sociologie à l'université de Paris-Nanterre

Éducation et vérité

Gérard Sensevy

Loïs Lefeuve

Carole Le Hénaff

La question de la vérité

La première menace contre la vérité : l'éliation référentielle

Dans *Les mots sans les choses*, É. Chauvier (2014) exprime ce qui nous semble constituer la première menace contre la vérité : tenir un langage dépourvu de lien avec la réalité empirique. Selon nous, pratique et langage doivent être profondément entrelacés pour que la pratique atteigne une forme de vérité. Pour exprimer cela, nous pensons le langage sous le modèle général d'un jargon, qui exprime concrètement les pratiques qu'un.e professionnel.le – c'est-à-dire un connaisseur ou une connaisseuse pratique d'un art de faire (CDpE¹, 2024) – utilise dans son métier. Pour pratiquer la menuiserie, la chirurgie, la composition musicale, la mécanique, etc., il faut à la fois les dispositifs et instruments, les gestes et le langage adéquat pour parler ces arts de faire. Il existe une vérité pratique exprimée par l'accomplissement d'un art de faire.

Ainsi un jargon est-il relativement prémuni de l'insignifiance par son arrimage à la réalité pratique. Lorsque cet arrimage disparaît, le jargon devient un pseudo-jargon (CDpE, 2024). Les mots sont assemblés au sein d'une structure qui ressemble à celle d'un jargon, mais la référence à la réalité pratique est perdue, le lien ombilical entre les mots et les choses est abandonné. Les pseudo-jargons fleurissent particulièrement dans le langage managérial, les langages institutionnels qu'il contamine, et dans toutes ces expressions où la finalité première n'est pas la vérité pratique mais l'orientation des personnes vers des comportements précis qu'on leur enjoint d'adopter.

De l'industrie du doute à la fabrication du mensonge

En 2010, N. Oreskes et E. Conway font paraître un livre important, *Les marchands de doute*. Le livre met par exemple en évidence comment l'industrie

du tabac, en lien étroit avec des chercheurs argumentant contre le consensus scientifique sur la nocivité du tabac, a pu ainsi « obscurcir » la vérité.

Cette industrie du doute mute facilement vers une fabrication du mensonge. Trois exemples récents : la majorité de la « couverture médiatique » de la condamnation d'un ancien président passe sous silence les raisons qui l'ont fait condamner ; une proposition de taxation des plus riches est travestie ; une pollution de l'eau due en très grande majorité à un seul facteur (les déversements de l'agriculture intensive) est attribuée à une multiplicité de facteurs, au sein desquels les déversements ne seraient qu'un parmi d'autres. Dans chacun de ces cas, les entreprises de presse sont la propriété de possédants, et l'argumentation plus ou moins mensongère peut se voir comme une volonté de maintenir des privilèges aux antipodes de la démocratie : contre l'égalité devant la loi, contre l'égalité devant l'impôt, contre le souci du commun.

Complotisme et complots

On peut faire la distinction entre complotisme et complot. Il existe certainement une tendance paranoïaque parmi les humains, à attribuer à des pseudo-complots ce qui les empêche d'agir, voire de vivre... Que cette tendance puisse être utilisée à diverses fins n'est pas contestable.

Mais l'accusation de complotisme ne doit pas masquer le fait que de vrais complots existent, tels par exemple ceux des industriels du tabac, ourdis par celles et ceux pour lesquels l'essentiel n'est pas le respect de la vérité, mais la défense de leurs intérêts propres dans l'orientation de comportements spécifiques, qui diminuent la puissance de comprendre des personnes. Il faut d'ailleurs noter, c'est l'essentiel de notre argumentation, que complotisme (la déraison utilisée) et complots (le mensonge pour manipuler) croissent sur le terreau d'une forme d'ignorance entretenue dans la forme même d'une

(1) Le CDpE est l'acronyme de Collectif Didactique pour Enseigner, qui réunit une cinquantaine de personnes (professeur.es, formateur.es, chercheur.es) qui travaillent depuis une vingtaine d'années la théorie de l'action conjointe en didactique.

pseudo-démocratie.

Dans cette pseudo-démocratie, la recherche de la vérité est éclipsée par des intérêts particuliers liés à des pouvoirs, tels ceux des GAMAM, ou de ce que nous appellerons des médias d'orientation – qu'on a désigné, dans le cas de la France, par l'acronyme BAKDS. Cet évitement de la vérité peut se concevoir comme un évitement de l'intelligence spécifique des problèmes auxquels nous sommes toutes et tous confrontés. Cette intelligence de requiert l'enquête patiente et minutieuse, sur le long terme. Elle doit devenir intrinsèque à la démocratie, pour que toutes et tous, au sein d'un collectif, au sein d'une nation, puissent être suffisamment familiarisés avec un problème donné (par exemple la question de la justice fiscale). L'éducation, ici, joue donc un rôle premier.

Vérité et éducation

Pour donner corps à cette question, évoquons un exemple didactique concret, une fable de La Fontaine.

Un exemple : Le Loup et l'Agneau, de La Fontaine

Le récit de cette fable, Le Loup et l'Agneau, peut-être vu comme un discours de vérité de l'Agneau établissant des faits démontrés et constatables – tenu pourtant en échec par le pouvoir discursif et fictionnel (prétextes et mensonges) du Loup.

Est emblématique cette parole de vérité de l'Agneau, qui répond au Loup qui l'accuse de « souiller son eau » (souligné par nous) : « qu'Elle [le Loup] considère que je me vas désaltérant dans le courant, plus de vingt pas au-dessous d'Elle, Et que, par conséquent, en aucune façon, je ne puis troubler sa boisson ». Ce fait est constatable. Il en est de même avec les autres paroles de l'Agneau : il reste sur les faits et il dit la vérité. Les paroles de l'Agneau valent par leur exactitude référentielle mais aussi par la possibilité, pour qui les écoute et les étudie, d'en faire l'expérience. Par exemple, on peut concrètement s'appuyer sur une photo d'un torrent, pour marquer le sens du courant, positionner le Loup, l'Agneau, et voir, avec cette forme-représentation, l'impossibilité d'un « trouble » de l'eau provoqué par l'Agneau. Le dispositif didactique, ici, est un dispositif de vérité pratique, né de l'ascension de l'abstrait (la déclaration de l'Agneau) au concret (ce qui montre sa vérité).

Le Loup, lui, n'entre jamais dans la réalité des faits. Comme l'affirme Voegele (In Lefeuve, 2018) « il prend le pouvoir discursif en brisant le lien

référentiel ». Ainsi, jamais il n'argumente contre l'Agneau sur le fond. Il se contente de mensonges, pour éviter l'enquête sur les faits posés par l'Agneau. Il refuse toute entrée dans un dialogue de vérité, et masque ainsi la réalité de ses intentions vis-à-vis de l'Agneau. Autrement dit, il produit des aberrations, parce que sa finalité – tuer l'agneau, meurtre dans un simulacre de rationalité – n'a rien à voir avec la vérité des faits.

L'École et la vérité

Un problème posé à l'École, nous semble-t-il, c'est l'échec toujours menaçant de la prise en compte de la vérité, des faits, des savoirs relatifs à ces faits, lorsque l'éducation se trouve en opposition frontale avec des discours qui brisent le lien référentiel, en particulier dans les médias d'orientation.

Nous soutenons que l'Agneau, et les dispositifs didactiques élaborés pour montrer la vérité pratique de son discours, c'est la culture, dont Péguy (1993/1902) pensait que la première tâche de l'instituteur était d'assurer sa représentation ; par opposition, le Loup c'est le monde de la diffusion de croyances aberrantes aux finalités intéressées par l'orientation des personnes.

Vérité, éducation, coopération

Vérité et forme scolaire

Pour réagir contre cette submersion de la vérité, nous proposons d'aller vers des changements radicaux liés à la reconstruction de la forme scolaire (CDpE, 2024), pour repenser le rapport à la vérité pratique.

Contre le temps didactique classique, calqué sur la séquentialité des savoirs, l'enquête d'intelligence *de* doit occuper une place majeure dans des dispositifs d'enseignement. Cette enquête doit se fonder sur des questionnements et des problèmes, au sein de collectifs d'élèves qui coopèrent et partagent pratiquement les savoirs qui permettent de les travailler. Pour parvenir à cela, il faut alors que les professeur-es travaillent dans des collectifs spécifiques, au sein d'un temps institutionnellement reconnu. Cela nécessite certes d'autres moyens pour l'École, mais aussi un changement du fonctionnement même de l'institution scolaire. En particulier cela conduit à récuser toute hiérarchie d'institution qui attribue une « autorité » au « chef », au « leader », une autorité, donc, qui se confond avec un statut et une division du travail déterminés a priori, où le professeur est encadré par des personnes qui savent pour lui

comment il doit travailler.

Au sein de cette nouvelle organisation centrée sur l'amélioration constante des dispositifs d'enseignement, le travail en ingénierie coopérative constitue la pierre de touche d'une action conjointe entre chercheur.es et professeur.es pour travailler les problèmes de la pratique. Dans un tel travail en ingénierie coopérative (CDpE, 2024), l'autorité n'est pas le privilège de certain.es, qu'elles ou qu'ils soient professeur.es ou chercheur.es : elle est distribuée parmi les membres du collectif.

La démocratie doit être épistémique : coopération et solidarité épistémique

La question de la vérité se ramène donc à celle de la démocratie au sein d'un collectif. Par démocratie, nous n'entendons pas ici les procédures qui tentent d'assurer des prises de décisions par une majorité. Nous entendons le terme démocratie d'abord comme une manière de penser qui repose sur l'autorité reconnue aux faits (aux choses, disaient chacun à sa façon Rousseau et Dewey), et non sur celle d'une personne qui impose ses idées et ses désirs. Nous entendons ensuite le terme démocratie comme un processus de solidarité épistémique. Nous désignons par là une activité au sein d'un collectif dans lequel chaque membre travaille le même problème, avec le même arrière-plan. Selon nous, la crise de la vérité et de l'autorité que nous devons conjurer tient d'abord au manque de coopération épistémique, de cette coopération qui repose sur la construction commune, au sein d'un collectif, d'un problème, à partir des questions vives de l'existence, et sur le travail conjoint de ce problème, dans une symétrie entre chacun.e des membres de ce collectif.

Ce travail de coopération épistémique repose sur le postulat, proposé par J. Rancière (2012), d'égalité des intelligences. Le travail politique vers la démocratie est ainsi un travail didactique : cette égalité des intelligences postulée doit se réaliser dans la pratique, se concrétiser. Pour cela, l'école doit mettre en œuvre des dispositifs de solidarité épistémique, aussi bien au sein de dispositifs coopératifs entre chercheur.es et professeur.es, qu'au sein de dispositifs coopératifs dans les classes. Dans ces dispositifs, l'égalité des intelligences se vérifie lorsque, dans le travail d'un problème commun à chacun.e, à travers les représentations qui le rendent concret, les avancées des un.es, leur création d'intelligence de, permet aux autres de mieux comprendre ce problème commun, d'en atteindre une meilleure

intelligence. À leur tour, ensuite, ces « autres » se rendront capables d'une création d'intelligence pour porter plus loin l'intelligence commune. Ainsi s'établira de façon vertueuse une sorte d'équivalence, dans l'étude des problèmes tels qu'ils sont conjointement représentés, entre égalité d'intelligence et création d'intelligence.

C'est dans cette production d'équivalence que l'idée de vérité, d'une vérité immanente à l'étude patiente du réel, pourra s'établir, dans la pratique effective des élèves, des professeur.es, et des collectifs de professeur.es et de chercheur.es qui coopèrent pour assurer la représentation de la culture.

**Gérard Sensevy, Loïs Lefeuve,
Carole Le Hénaff**

Université de Bretagne Occidentale

Bibliographie

Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE) **Un art de faire ensemble**, Les ingénieries coopératives, PUR, 2024.

Éric Chauvier, **Les mots sans les choses**, Allia, 2014.

Loïs Lefeuve, **Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative**. Université de Bretagne occidentale, 2018.

Charles Péguy, **De Jean Coste**, Actes sud, 1993/1902.

Jacques Rancière, **Méthode de l'égalité**, Bayard, 2012.

La vérité dévoyée par LA science

Patrick Rayou

André Robert

Les préconisations du Conseil scientifique de l'éducation nationale en matière de formation des enseignants sont inspirées par les recherches en neurobiologie et en psychologie cognitive supposées suggérer « les bonnes pratiques ». Paradoxalement émises au nom de la démarche scientifique et de ses exigeants critères de vérité, elles s'adosent à un modèle unique qui méconnaît la complexité des phénomènes éducatifs et ne permet en rien de lutter contre les inégalités socioscolaires.

(1) https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheseset_recommandations/CSEN_Proposition_referentiel_competences_enseignants_WEB.pdf

(2) Institué officiellement en mars 2021.

(3) Fonds de dotation pour l'éducation

(4) Id. (pp. 38-39)

(5) N°11, 2024

La volonté d'accompagner le processus de démocratisation de l'école s'est traduite, au début des années 1990, par la création d'Instituts universitaires de formation des maîtres. Après une vingtaine d'années de stabilité relative, cette réforme a été remise en cause par d'incessantes reconfigurations des dispositifs de formation. Ces remaniements déstabilisent fortement une profession déjà fragilisée par des conditions d'exercice du métier qui ne lui permettent pas d'atteindre pleinement les objectifs fixés. Mais ils comportent aussi des modifications des contenus de la formation et du référentiel « métier » qui accompagnent les nouvelles mesures et prétendent, en se référant à un nouveau paradigme scientifique, résoudre les difficultés rencontrées par les enseignants. Dans un document diffusé par le ministère, intitulé " Proposition de référentiel des enseignants français¹", le Conseil scientifique de l'éducation nationale² (CSEN) s'adosse à ce paradigme.

La promotion d'un nouveau paradigme

Ce paradigme est très fortement promu par le neurobiologiste Stanislas Dehaene, président de ce conseil, et Elena Pasquinelli, philosophe des sciences cognitives, membre de ce même conseil (Dehaene, 2021). Il s'agit de la recherche translationnelle, issue du champ médical, qui consiste à transférer les résultats obtenus en laboratoire au chevet du patient. Selon eux, le modèle de ces savoirs evidence-based (fondés sur la preuve) peut et doit s'étendre à l'éducation en s'appuyant sur les progrès de

l'imagerie cérébrale. Il s'agit de s'inspirer du modèle anglais de l'EEF³ qui vise à « multiplier les chances d'adoption des bonnes pratiques » en produisant des « boîtes à outils d'indications pratiques pour enseignants », en proposant des formations, un accompagnement, et la création de réseaux pour la dissémination des résultats et l'échange des pratiques ...⁴ ».

La revue *Le Passeur*, organe officiel du CSEN, diffusée par le réseau Canopé, ne se contente pas de « passer » certains résultats, très largement issus de la recherche en neurologie et en psychologie cognitive. Elle joue aussi un rôle d'influenceuse en proposant, souvent de façon plaisante à l'aide de bandes dessinées, des réponses simples à de réelles difficultés d'enseignement. Ses approches sont généralement très réductrices des questions de l'enseignement-apprentissage. Un cas emblématique⁵ est celui du traitement des comportements inappropriés en classe, qui consiste à distribuer aux élèves compliments et réprimandes à raison de 4 à 5 commentaires positifs pour 1 négatif... Les mauvais comportements, pointés comme de possibles obstacles au déroulement du cours, peuvent faire l'objet d'une gestion de classe plus efficace sans que soit jamais envisagé le possible lien entre ces comportements et les difficultés d'apprentissage de leurs auteurs, dans une totale méconnaissance des apports des sciences de l'éducation en la matière.

Mais pourquoi mobiliser un tel paradigme ? La proposition d'un nouveau référentiel est justifiée par « l'insuffisance de la formation des enseignants » (P.5) sans que soient évoquées les

finalités de leur travail. De même, dans *L'école éclairée par la science*, même si le déterminisme social et l'accroissement des inégalités sont formellement dénoncés, leurs mécanismes ne sont pas mis en évidence, pas plus que ne sont évoquées des perspectives de démocratisation. Il s'agit essentiellement de faire progresser la France dans les classements internationaux, notamment en retrouvant « les gestes pédagogiques qui faisaient de notre pays un grand acteur de l'enseignement des mathématiques » (Introduction 4/15). L'objectif de faire contre-poids aux déterminismes sociaux est, de fait, dilué, dans un culte de la performance supposée assurer « le début d'une massive remontada à la hauteur des difficultés considérables que rencontre notre école et que l'objectivité scientifique nous oblige à regarder en face » (Id. 12/12).

La Proposition de référentiel du métier

Ce projet de nouveau référentiel émane d'un groupe du CSEN, composé de onze personnes, dont le champ de recherche relève très majoritairement des sciences cognitives, coordonné par Franck Ramus, chercheur en « développement cognitif et pathologie ». Il vise à « définir l'ensemble des connaissances et des compétences qui devraient être idéalement maîtrisées par les enseignants français », et se réclame explicitement des Australian professional standards for teachers, utilisés comme « modèle ».

Une apesanteur sociale et didactique

À la suite, vraisemblablement, de critiques exprimées lors de la mise en circulation d'une première version en 2024, qui déploraient la présentation de la classe comme un laboratoire coupé du monde social, la version officielle de 2025 a ajouté deux sous-parties concernant les élèves d'origine immigrée et leurs familles et le rôle du contexte social pour la réussite éducative. Néanmoins cette relative prise en compte de ce que l'école est une institution et pas une simple rencontre d'individus ne se traduit pas dans la bibliographie proposée, demeurée identique à celle de la première version. L'essentiel des analyses et préconisations concernent des aspects médicaux, comme le sommeil, la surdité ou la santé mentale, ou psychologiques comme la métacognition, la mémoire ou l'attention. Aucune mention n'est faite de travaux

sur la profession enseignante, les relations entre familles et école ou la socialisation enfantine et juvénile. De même, concernant les contenus d'apprentissage, aucune référence n'est faite à des travaux de didactique ou de sociologie du curriculum, les savoirs scolaires étant considérés comme évidents et transmissibles, sans milieu particulier, sur le modèle de l'« instruction directe » dont plusieurs notions sont mobilisées (Bissonnette et al, 2016).

Un apprentissage réduit au développement

Le modèle d'apprentissage sous-jacent à cette proposition de formation est celui du développement d'un individu dans un environnement qu'il s'agit de rendre « propice et sûr » (Point 4) pour que puisse se déployer sa motivation. Est privilégié ce qui contribue à son bien-être et à sa confiance en soi. Son activité est appréhendée par ses aspects les plus visibles, comme sa « participation » (id), la question du sens qu'il peut donner à ses apprentissages n'est jamais soulevée. De ce point de vue, l'allusive référence à la zone proximale de développement de Vygotski (2012), qui requiert la prise en compte du caractère fondamentalement social des apprentissages, sert plus de caution que d'appui théorique. L'élève visé est en effet soit générique, soit singularisé par des modalités de développement qui ne doivent que peu à sa construction dans des milieux sociaux. Les inégalités d'apprentissage évoquées sont surtout imputées au port de handicap, aux troubles cognitifs ou sensoriels. Lorsque les familles populaires sont évoquées, c'est d'un point de vue déficitariste, comme si l'école elle-même ne participait pas à la construction de malentendus socioscolaires⁶ mettant en jeu des phénomènes relationnels entre les différents acteurs, qui excèdent largement le cas des « dys ».

Un métier d'enseignant réduit à une technologie

Le point 3 de la proposition vise à ce que les enseignants maîtrisent « les (et non pas « des ») techniques d'enseignement efficaces ». Celles-ci sont décrochées des savoirs à enseigner et des exercices à proposer, car prises en charge de manière extérieure par les processus cognitifs que les enseignants doivent mieux connaître. Au demeurant, les « contenus didactiques » vont

(6) Elisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieu & J.-P. Terrail eds. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 2007, 227-241.

(7) Valérie Lussi Borer & Luc Ria, *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, 2016.
 (8) Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
 (9) Michel Fabre, « La pédagogie saisie par la neuro-éducation : espoir ou imposture ? », *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, I, 2021, 168-183.
 (10) Xavier Pons, *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* Paris : PUF, 2024.

Bibliographie

Steve Bissonnette, Clermont Gauthier & Mireille Castonguay. **L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école**, Montréal, Chenelière éducation, 2016.

Grégoire Borst, « **L'ensemble de nos interactions avec les enseignants a fait évoluer nos problématiques et nos méthodologies de recherche** ». Entretien avec Régis Guyon et Patrick Rayou, in *Diversité*, n° 205, 2024, <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4525>.

Anna Carballo, **Possibilités et limites des apports des neurosciences au domaine éducatif**, Carnets rouges n°29, 2023, 17-20.

Stanislas Dehaene, (dir.). **L'école éclairée par la science. Travaux du Conseil scientifique de l'Éducation nationale**. Paris : Odile Jacob, 2021, chapitre 1. Version numérisée pour Kobo.

Lev Vygotski, **Une théorie du développement et de l'éducation**. Recueil de textes et commentaires, F.Yvon et Y.Zinchenko dirs. Moscou : MGU, 2012.

tellement de soi que la partie « évidemment très conséquente » qu'ils constituent « n'a pas besoin d'être détaillée ici », elle réside principalement dans les programmes scolaires » (Point 2.1). Une place beaucoup plus importante est en revanche consacrée aux « contenus transversaux ». L'approche de ces techniques fait par ailleurs l'impasse sur les collectifs professionnels, car elle s'inscrit dans une démarche applicationniste qui n'envisage à aucun moment que les pédagogies émancipatrices puissent se nourrir de controverses professionnelles⁷. Les méthodes collaboratives, le travail en petits groupes, les Tice⁸ sont donnés, sans recul critique, comme des outils à s'approprier. Mis à part le français et les mathématiques, vraisemblablement et classiquement considérés comme des fondamentaux, les apprentissages sont évoqués hors de toute configuration disciplinaire, ce qui exclut du champ la didactique, avantageusement remplacée par une pédagogie qui sert à « gérer la classe » (Point 4.5.). L'accent est mis sur l'apprentissage, l'attention, la mémorisation, le raisonnement, la métacognition, car ce qui est visé est la mise en place de dispositions cognitives génériques sans considération pour la culture scolaire (ses savoirs, ses objets, ses valeurs, ses dispositifs) et pour le mode d'investissement des élèves dans les apprentissages.

Modèle unique, modèle inique

Il est d'autant plus paradoxal que le CSEN promeuve un paradigme scientifique unique pour résoudre les très complexes questions posées aujourd'hui à l'éducation que le modèle de la recherche translationnelle d'une médecine fondée sur la preuve a lui-même beaucoup évolué et ne considère plus le médecin comme un technicien appliquant ce qui a été conçu dans les laboratoires, mais comme un praticien réflexif responsable du diagnostic et du traitement⁹. Au sein même de la recherche en neurosciences, nombreux sont les chercheurs qui estiment que la complexité du contexte d'apprentissage de la classe ne peut être appréhendée par leur seule discipline (Carballo, 2023). Il est, par exemple, possible d'analyser, avec la didactique, les erreurs des élèves à travers le prisme des gestes professionnels associés et des savoirs à acquérir et de les questionner sous l'angle des processus psychologiques engagés par l'élève dans ces situations (Borst, 2024). Les recherches en

neurosciences et, plus largement, en sciences cognitives et leurs modes de corroboration scientifique sont un apport important à la compréhension des phénomènes éducatifs, au même titre que l'ensemble des sciences de l'éducation. Les connaissances relatives aux processus neuronaux en jeu dans les apprentissages, rendues possibles par les progrès de l'imagerie cérébrale, sont précieuses. Cependant, lorsqu'elles s'en saisissent, les productions du CSEN succombent à la folle prétention qu'elles puissent être hégémoniques dans le vaste champ de l'éducation et à la naïve croyance dans le rapide et direct transfert des connaissances du laboratoire à la classe. Ce paradigme de la recherche translationnelle fondée sur des données probantes est d'autant plus pernicieux qu'il participe d'une incontestable recherche de la vérité. Mais, comme tout modèle scientifique qui s'autoproclame unique, il dégénère facilement en dogme. Ceci n'est pas sans conséquences sociales et politiques, car il s'articule à un autre paradigme contemporain, celui des politiques puzzle¹⁰ qui se construisent par petites touches successives sur des dossiers qu'on dépolitise en les présentant comme très techniques. Or, dans le contexte global de la Nouvelle Gestion Publique, obsédée par l'efficacité et le raccourcissement des temporalités politiques, la préconisation de bonnes pratiques induites par une conception aussi unilatérale et réductrice et relayées par des réseaux internationaux d'experts et d'entrepreneurs scientifico-politiques laisse de côté les causes profondes de la réussite et de l'échec. Elle se met alors, à bas bruit, au service de finalités non questionnées mais à rebours de la démocratisation dont l'école a cruellement besoin.

Patrick Rayou

Professeur émérite, Université Paris 8

André Robert

Professeur émérite, Université Lyon 2

L'ère de la post-vérité ou le triomphe du discours publicitaire

Michel Fabre

Comment caractériser la post-vérité ? Au-delà du mensonge, il s'agit d'une indifférence totale envers la vérité et les faits. Il n'y a plus de faits, il n'y a que des opinions. Le langage y devient d'essence publicitaire. L'essentiel étant de choquer ou d'enrôler. Dans ce monde orwellien, la vérité c'est le pouvoir. Cette nouvelle Babel est un danger pour la démocratie et pour l'école. Comment y résister ?

(1) Harry G. Frankfurt, *De l'art de dire des conneries*. Paris, Mazarine, 2017.
(2) Michel Fabre, *Éducation et (post)-vérité. L'épreuve des faits*. Paris, Hermann, 2019.

Les philosophes et sociologues qui étudient la communication dans l'espace public contemporain convoquent l'idée de post-vérité pour caractériser la relation qui s'y instaure entre le langage et les faits. L'Oxford Dictionary de 2016 définit la « post-vérité » comme le contexte dans lequel les faits objectifs ont moins d'influence sur l'opinion publique que ceux qui font appel à l'émotion ou aux croyances. Au sens large, l'idée de « post-vérité », renvoie à trois ordres de phénomènes : 1) le mensonge ou le détournement conscient des faits dans la désinformation ou la propagande ; 2) la croyance plus ou moins paranoïaque en une vérité qu'on nous cache-rail : conspirationnisme ou complotisme ; enfin 3) l'indifférence totale et cynique envers la vérité, baratin ou bullshit selon l'expression du philosophe américain Frankfurt¹. Les deux premières formes reconnaissent encore l'idée de vérité, ce qui n'est pas le cas de la troisième qui se caractérise précisément par une totale indifférence envers la réalité des faits. C'est cette troisième forme, la plus insidieuse, que je voudrais questionner. Que recouvre l'expression de « fait alternatif ? » Quel usage du langage suppose un tel rapport au fait ?

Vous avez dit fait alternatif ?

Hannah Arendt raconte qu'un représentant de la République de Weimar demanda un jour à Clemenceau ce que les historiens futurs penseraient du déclenchement de la Grande Guerre. Clemenceau répondit qu'il n'en savait rien, mais qu'il était

à peu près certain qu'ils ne diraient pas que c'était la Belgique qui avait envahi l'Allemagne en août 14. Clemenceau était optimiste. Il n'avait pas anticipé l'ère de la post-vérité. En effet, il n'est pas impossible aujourd'hui d'entendre dire que c'est l'Ukraine qui a déclenché la guerre que lui fait la Russie. Comment une telle désinvolture envers les faits est-elle possible ? Il faut saluer l'exploit de Kellyanne Conway, la conseillère de Donald Trump, d'avoir, le 20 janvier 2017, inventé l'expression de « faits alternatifs ». Nous sommes le lendemain de l'investiture de Trump qui aurait, selon le porte-parole de la Maison blanche, réuni la plus grande foule de toute l'histoire des États-Unis à ce type d'évènement. Comme la presse le conteste, photos à l'appui, Kellyanne Conway tente d'expliquer qu'il ne s'agit pas de mensonge, mais de l'expression d'un « fait alternatif ». Quelle signification donner à cette formule qui semble heurter le bon sens pour lequel un fait est un fait ? Un fait peut-il être alternatif ? Ne s'agit-il là d'un oxymore, d'une contradiction dans les termes ? D'après le Robert, un fait est « ce qui est arrivé, ce qui a eu lieu ; ce qui existe réellement, ce qui est du domaine du réel ». Quant à l'adjectif « alternatif », il signifie ; a) au pluriel, des phénomènes ou états opposés se succédant régulièrement ; b) au singulier : une situation dans laquelle il n'est que deux partis possibles (les deux branches d'une alternative) ; c) une solution de remplacement : par exemple la médecine alternative ». En d'autres termes : un fait n'a ni équivalent ni substitut².

(3) Donald J.Trump & Tony Schwartz, *The art of the deal*, New-York, Random House, 1987, p. 40.
(4) Hanna Arendt, « Vérité et politique » Dans *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, 1972. Jürgen Habermas, *J. L'espace public*, Paris, Payot, 1993.
(5) Lewis Carroll, *De l'autre côté du miroir*, 1872, p 113. http://www.bouquineux.com/?telecharger=1616&-Carroll-De_l_Autre_côté_du_miroir

Les soi-disant faits alternatifs seraient-ils les faits de rechange d'un monde parallèle ? S'il en est ainsi, dire que c'est l'Ukraine qui a envahi la Russie ou l'inverse ne serait plus qu'une affaire d'opinion. Évidemment, cette contestation de la notion de fait s'avère auto-destructrice. Pourquoi alors ne pas demander : mais au fait, Trump a-t-il vraiment été investi le 20 janvier 2017 ? Et Kellyanne Conway a-t-elle vraiment évoqué quelque chose comme des faits alternatifs, le lendemain ?

L'hégémonie du performatif publicitaire

Quelle conception du langage sous-tend-elle une telle indifférence à la vérité ? C'est Trump lui-même qui la dévoile dans *The art of the deal* en forgeant la notion, elle aussi oxymorique « d'hyperbole véridique ». Il s'agit là d'une innocente forme d'exagération et d'une forme de promotion qui marche tout à fait³. En liant exagération et promotion publicitaire, Trump vend la mèche. L'hyperbole véridique, cette figure de rhétorique qui déforme la réalité pour valoriser quelque chose ou quelqu'un, appartient au genre du « baratin » ou du Bullshit. Le baratin prend un sens ludique dans la galéjade où on se laisse aller entre amis à dire des bêtises. Mais les choses prennent une autre dimension quand la galéjade atteint la sphère politique et que Trump crie haut et fort qu'on lui a volé sa réélection à la présidence. Ici le Bullshit devient un slogan ou un mot d'ordre.

Le slogan politique vise la reconnaissance, le recrutement, le ralliement. Il réunit en général trois dimensions : a) le storytelling ; b) la crédibilité ; c) l'émotion. Tout message publicitaire est double. Il se compose d'un aspect dénotatif, littéral, qui prend ici l'allure d'un constat : « Omo lave plus blanc... » sous-entendu... que les autres lessives ! Mais sa véritable signification est dans son aspect connotatif qui proclame l'excellence du produit et donc l'urgence de l'acheter. Donc, quand Trump répète qu'on lui a volé son élection, il faut entendre en réalité, derrière l'énoncé de ce « fait alternatif » : c'est moi qui suis le meilleur ! Suivez-moi !

Le slogan publicitaire ou politique est une sorte de performatif. Le performatif est un acte de langage qui ne décrit pas la réalité, mais la crée. Des expressions telles que « Jean et Jeanne se marient » ou « le président ouvre la séance », sont des constats qui peuvent être confirmés ou infirmés. Mais quand c'est le maire qui dit « je vous marie », quand c'est le président qui dit « j'ouvre la séance », ces actes de

langage ne décrivent pas l'évènement, ils le créent. Ici, dire c'est faire. Le performatif n'est pas susceptible de vérité ou de fausseté, mais seulement de réussite ou d'échec, lorsque le contexte n'est pas pertinent : il faut être maire pour avoir le droit de marier un couple ou président pour déclarer que la séance est ouverte. Toutefois, cette notion de performatif se voit considérablement étendue aujourd'hui. La performativité n'est plus pensée comme l'attribut de certains actes de langage bien spécifiques, c'est une dimension obligée du langage. Parler, écrire sont des actes et ces actes produisent toujours certains effets. La post-vérité survalorise cette dimension. Peu importe que ce que l'on dit soit vrai ou non, il s'agit d'influencer les électeurs ou les fans ou provoquer la sidération chez les autres, de faire un coup, de produire du « buzz ».

La performativité publicitaire est le dernier avatar de la parole politique dans l'espace public. C'était déjà le constat d'Arendt. Même remarque chez Habermas⁴. Les derniers chapitres de *L'espace public* montrent que la publicité, au sens de la réclame (Werbung) tend désormais à se substituer à la publicité émancipatrice des Lumières, comme parole critique (Öffentlichkeit). Les choses n'ont fait qu'empirer avec les réseaux sociaux, puisque le langage du discrédit (le dénigrement, l'insulte, l'injure...) envahit désormais le discours politique. C'est alors le règne d'une contre-publicité, d'une publicité négative.

La post-vérité valorise ce que les linguistes appellent la dimension perlocutoire du langage. Parler c'est tenter de produire des effets, d'influencer, de changer le cours des choses. D'où le matraquage : l'itération indéfinie du même slogan finit par créer un effet de vérité censé produire l'adhésion. Tout se passe comme si répéter, à tout propos, comme le fait Trump, « on m'a volé l'élection » finissait par créer une réalité alternative.

Langage et pouvoir

La désinvolture de ce performatif publicitaire envers la vérité va de pair avec l'affirmation d'un pouvoir qui n'a plus de compte à rendre ni aux institutions ni au bon sens. Dans *De l'autre côté du miroir*, Lewis Carroll fait dire à Humpty Dumpty : « Lorsque j'utilise un mot [...] il signifie exactement ce que je choisis qu'il signifie – ni plus ni moins⁵ ». La question que lui pose Alice, celle de savoir si on peut « faire signifier aux mots autant de choses différentes », est donc sans objet, car seul celui qui a le pouvoir peut maîtriser le sens des mots. Ainsi Trump rebaptisera-t-il

« patriotes » les insurgés carnavalesques qui ont envahi le Capitole, le 3 janvier 2021. Et à peine réélu en 2024, il les graciera. Orwell, dans 1984, a bien décrit ce pouvoir de tordre le sens des mots et par-là de re-décrire la réalité. Dans sa dystopie, les slogans improbables du monde totalitaire brouillent l'usage du langage et le sens commun : « la guerre c'est la paix ; la liberté c'est l'esclavage ; l'ignorance c'est la force ». Dans un monde orwellien, Sam Spicer, le porte-parole de Trump à la Maison-Blanche peut revenir, vers les journalistes, le 21 janvier 2017 et leur affirmer cyniquement : « Notre intention est de ne jamais vous mentir ». Il n'y a plus de mensonge possible quand le pouvoir s'arroge le droit de maîtriser le sens des mots et donc de les définir comme il l'entend.

Conclusion

La post-vérité nous entraîne par-delà le mensonge, au-delà du vrai et du faux, dans le règne de la performativité publicitaire créant ses vérités alternatives dans le but de séduire, d'emporter l'adhésion ou de discréditer sans se donner le mal d'argumenter ou d'enquêter. Les enjeux sont décisifs.

Du point de vue épistémologique, la post-vérité brouille les distinctions entre les types de discours scientifiques, idéologiques, politiques, religieux, etc. Du point de vue politique, elle met en danger la démocratie puisque le pluralisme des opinions ne peut plus reposer sur la reconnaissance objective des faits. On aurait tendance à faire de la post-vérité une maladie de la démocratie : un relativisme généralisé où chacun réclame son droit de dire ce qui lui passe par la tête. L'actualité montre qu'elle est en réalité un effet de pouvoir, celui des autocrates et des influenceurs décomplexés.

Du point de vue éthique, la post-vérité tend à ruiner l'idée même de confiance envers les institutions, en particulier l'école et généralise le discrédit en lieu et place de la critique. Elle grève toute possibilité d'instruction dans la mesure où l'école, et la formation en général, présupposent l'idée de vérité et l'épreuve des faits.

Mais la vérité peut-elle être indéfiniment bafouée ? Il arrive que le principe de réalité se révèle au baratinier, sous les formes de la faillite bancaire, de la sanction judiciaire ou politique, de l'indignation et de la révolte. Alors les masques tombent. On le voit avec les totalitarismes qui finissent toujours par s'effondrer. Mais cela peut prendre du temps ! Or le problème est que l'idée de « fait alternatif » en congédiant l'horizon de la vérité tend à détruire, par

là même, les conditions de la résistance.

En cette affaire, que peuvent les intellectuels ? Peu de choses sans doute sinon opérer une analyse critique des formes de communication en distinguant rigoureusement les prétentions des différents types de discours et leurs règles : le discours scientifique, le discours d'opinion, le discours publicitaire et ainsi tenter de dissiper les confusions de cette nouvelle Babel⁶.

Michel Fabre

Professeur émérite, Nantes Université

(6) Michel Fabre, École et « post-vérité », *Revue française de pédagogie*, 2018, 204, 47-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.8424>

Science, non-science, recherche, et élaboration des vérités scientifiques

André Robert

En un temps où les sciences font l'objet de dénigrements orchestrés à des fins de domination politico-idéologique, l'école joue un rôle majeur dans leur défense et promotion. La question d'un enseignement non dogmatique des vérités scientifiques, conforme à leurs processus d'élaboration dans et par la recherche, s'avère centrale. Cela suppose de se former quelques idées claires sur ce qui différencie pratique scientifique et autres types de pratiques.

(1) <https://www.mnhn.fr/fr/actualites/stand-up-for-science-defendons-la-connaissance>

Le 18 mars 2025, dans une tribune intitulée " Face au déni scientifique, défendons la connaissance", des chercheurs parlant au nom du Muséum national d'Histoire Naturelle s'exprimaient en ces termes : « La science n'est pas une opinion, mais une méthode rigoureuse qui, depuis des siècles, guide nos décisions et façonne l'avenir de nos sociétés ...

Face aux défis écologiques, sanitaires et sociaux qui nous attendent, seule une société qui valorise la connaissance pourra trouver des solutions durables, répondre efficacement aux crises de demain et faire société grâce au partage d'un socle commun de connaissances¹ ». L'institution scolaire joue évidemment un rôle essentiel dans ce contexte : Condorcet a énoncé dès 1792 la révolution politique qui devait s'opérer par l'établissement d'une relation intrinsèque entre la démocratie et une école émancipatrice, attachée aux vérités objectives issues des travaux scientifiques.

Face aux attaques ou aux contournements par recours et retour de plus en plus appuyés à des croyances aberrantes (telles que la réaffirmation de la platitude de la terre, la négation de l'évolution des espèces, le refus de considérer la réalité des changements climatiques dus à l'action humaine, les croisades anti-vax, les

délires technologiques transhumanistes, etc.), l'école est le premier maillon d'une nécessaire « intelligence publique des sciences » (Stengers et Drumm, 2017). Pour ne pas se laisser prendre au piège du relativisme généralisé, c'est-à-dire l'idée que toutes les opinions se valent et que les vérités scientifiques sont des opinions comme les autres, tendance qui a le vent en poupe à la faveur de brouillages idéologiquement intéressés, passant par d'innombrables canaux de diffusion, il est indispensable de procéder à quelques distinguos. Ceux-ci supposent le rappel de critères de distinction entre les sciences (physiques et humaines), et ce qui n'en relève pas (on opposera ici 'science' et 'non-science' pour aller vite). Une autre distinction s'avère utile entre science faite et science en train de se faire, ou recherche scientifique en cours (distinction à laquelle l'école a intérêt pour ne pas enseigner les sciences comme si elles étaient des dogmes). Cette démarche clarificatrice suppose donc de se faire une représentation nette des processus d'élaboration des vérités scientifiques, même de manière très synthétique et simplifiée.

Science et non-science, discours scientifique et discours autres

S'il existe des 'styles scientifiques' différents à

la mesure de la pluralité des sciences, comme les six styles² que distingue Crombie (1994) - repris par Ruphy (2018) -, il n'en reste pas moins que la qualification de 'scientifique', applicable globalement tant aux sciences de la nature qu'aux sciences humaines et sociales, repose sur une ligne de démarcation opposant opinions, croyances, discours de nature expérientielle, sensible, esthétique, religieuse, etc. et discours fondé sur l'administration de preuves rationnelles vérifiables par le moyen de critères avérés, accédant ainsi au statut de connaissance scientifique. Cette ligne de démarcation trouve son expression dans la notion de 'rupture épistémologique' théorisée par Gaston Bachelard (1884-1962) : « La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion pense mal ; elle ne pense pas ; elle traduit des besoins en connaissances³ ».

Cette position épistémologique 'différencialiste' ménage aux sciences la place exceptionnelle que leur valent dans l'histoire de l'humanité leur sens des problèmes, et leur construction de langages spécifiques (mathématiques et abstraits en sciences physiques, plus en rapport avec le langage courant, et ayant néanmoins recours à des concepts et termes particuliers, en sciences humaines), en vue de résoudre des problèmes précisément circonscrits. Cela passe par la production de ce qui pourra être appelé vérité(s) dans la connaissance d'un secteur du réel pris pour objet d'analyse, et la possibilité d'une action sur lui. La philosophie médiévale parlait à ce sujet d'une "adéquation de l'esprit et de la chose⁴ ».

C'est bien la conception différencialiste qui doit nous servir de boussole afin d'éviter le confusionnisme auquel tant de forces sociales aujourd'hui s'emploient à rallier des citoyens⁵. Pour autant, cette vision claire et distincte, renvoyant à telle science constituée à un moment donné de l'histoire ne saurait faire oublier les processus difficiles par lesquels s'élaborent les vérités scientifiques.

Science en train de se faire, recherche scientifique

Bachelard a lui-même constamment souligné les difficultés induites par le caractère construit du discours scientifique, construit contre des erreurs et connaissances 'premières', correspondant à la nécessité de la méthode (littéralement le chemin par lequel on doit passer) mise en oeuvre dans une démarche de recherche scientifique.

Celle-ci désigne la démarche intellectuelle visant – selon un ensemble de procédures normées, reconnues par une communauté garante d'un domaine spécifique d'étude – à administrer la preuve de la résolution du ou des problèmes préalablement construits à l'intérieur d'un cadre théorique de référence. Résumons brièvement, certes très grossièrement au regard de chaque spécialiste de chaque 'style scientifique', les principales étapes du procès de recherche communément admises aussi bien en sciences de la nature qu'en sciences humaines et sociales :- un état de la question étudiée qui ancre celle-ci dans un corpus de connaissances scientifiques antérieures afférent au domaine concerné ; - la construction, au niveau théorique, d'un objet de recherche qui circonscrit la nouveauté de la question traitée, organisant une problématique et faisant entrevoir la promesse d'une connaissance (ou vérité) nouvelle à venir, en fonction d'hypothèses formulées ; - une définition de l'orientation méthodologique qui permettra la mise en relation des étapes précédentes avec le secteur du réel étudié, consistant en l'expérimentation ou la collecte d'éléments empiriques, leur description et leur analyse, puis leur interprétation (validation ou non des hypothèses et résolution du problème initialement posé) ; - la spécification des apports de cette recherche en termes de savoir(s) « nouveau(x) », de vérité(s) « nouvelle(s) »⁶, reconnus d'abord par la communauté scientifique, avant de s'externaliser. Dès lors, la démarche de recherche est une démarche fondamentalement caractérisée par sa rigueur et par le respect de règles qui la régissent. C'est le respect de cette procédure qui, combiné à l'imagination et à la créativité indispensables (par exemple le recours au plan incliné par Galilée, pour expérimenter la vitesse de chute des corps), peut conduire à une ou des connaissances nouvelles, pouvant prendre diverses formes, de portée plus ou

(2) Au sein des seules sciences dites exactes, Crombie répertorie, tout en admettant la possibilité de combinaisons : 1) la démarche axiomatique 2) la démarche expérimentale 3) la modélisation hypothétique 4) la démarche classificatoire 5) l'analyse probabiliste et statistique 6) la démarche génétique. Il va de soi que d'autres styles peuvent se manifester en sciences humaines (cf. Marcel, Lescouarch, Bordes, 2019).

(3) Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 14e éd, 1989, p. 1

(4) Formule inspirée d'Aristote, livre T de sa *Métaphysique*. Si cette formule est parlante, elle ne résout cependant pas la question épistémologique car on a compris par ce qui précède que cette adéquation n'est en sciences jamais immédiate, mais suppose des médiations élaborées.

(5) Voir dans ce n° l'article de Michel Fabre sur l'usage politique des 'faits alternatifs'.

(6) Toujours située(s) entre certaines limites, relativement à la problématique choisie.

(7) Jean-Marc Lévy-Leblond, 1996, *La pierre de touche*. Paris: Gallimard, Folio, 1996.
(8) Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris: Raisons d'agir, 2001

Bibliographie

Alistair Crombie, *Styles of Scientific Thinking in the European Tradition*. London : Duckworth, 1994.

Jean François Marcel, Laurent Lescouarch, Véronique Bordes, (dir.) *Recherches en éducation et engagements militants*, Toulouse : PUM, 2019.

Jean Rosmorduc, *L'histoire des sciences*, Paris, CNDP, 1996.

Stéphanie Ruphy, *Regards philosophiques sur la question de la démarcation entre science et non-science aujourd'hui*, Recherches en éducation, n° 32, 2018.

Isabelle Stengers et Thierry Drumm, *Une autre science est possible*, Paris : La Découverte, 2017.

moins étendue. Si l'on voit par là sans doute mieux que le discours scientifique, et les vérités qu'il est susceptible de produire, se situe en rupture et ne saurait être confondu avec n'importe quel autre type de discours, on peut saisir aussi un caractère tâtonnant et fragile que Jean-Marc Lévy-Leblond a remarquablement exprimé : « Admettons que la science, si elle ne dit pas toute la vérité, ni rien que la vérité, dit au moins de la vérité sur le monde. Mais d'où provient cette vérité, sinon de l'erreur ? D'où émerge l'ordre du savoir, sinon de la confusion des recherches ? Pour quelques découvertes fulgurantes, pour de rares illuminations, que de pénibles tâtonnements, de grossières approximations, de médiocres trouvailles, de fastidieuses fouilles⁷ ».

En vue de conclure : éléments de relativisation et point fixe maintenu

Les vérités scientifiques ne sont donc pas d'abord des propositions toutes faites, des dogmes, mais le résultat de processus traversés de difficultés, et - à certains moments - le produit de 'révolutions' par rapport à un état antérieur de la connaissance (révolution galiléenne, révolution newtonienne, révolution de la théorie génétique, etc.) inscrites dans l'histoire et dans la société.

Bachelard, dont on a par ailleurs montré l'apport incontournable, développait une vision de la science 'pure' en idéalisant l'existence d'une 'cité scientifique', composée d'une communauté de savants désintéressés, attachés au seul progrès de la connaissance. Mais de nombreux sociologues des sciences ont pu analyser la manière dont l'activité scientifique est en réalité affectée de l'extérieur (quoique non mécaniquement) par le stade de développement de la société, par les politiques d'État à travers leurs orientations en matière de recherche, notamment l'allocation de crédits plus ou moins importants à la recherche scientifique en général, à tel ou tel type de recherche en particulier, en lien avec tel ou tel type d'activité privilégiée. La vie scientifique est également affectée de l'intérieur par le jeu des luttes pour des positions de domination internes autour de telle ou telle conception (par exemple aujourd'hui les neurosciences en éducation), la course à la reconnaissance et aux crédits, la recherche d'alliés dans la sphère économique et sociale, compétition dont tout

membre d'une communauté scientifique peut aujourd'hui témoigner. Cependant, lorsque ces sociologues n'appartiennent pas au camp des relativistes radicaux pour qui la notion de vérité scientifique se voit complètement dissoute, ils soulignent des aspects restant fondamentaux. Ainsi - par-delà les éléments de relativisation objectivement repérés (relations sciences/sociétés, luttes internes à tel champ scientifique) - ils mettent en avant les procédures de discussion rationnelle propres à chaque domaine sur la base d'arguments et de preuves, analogues à des procédures qu'on peut qualifier (certes dans l'idéal) de démocratiques, et le verdict que constitue toujours finalement « l'arbitrage du réel⁸ ».

Reste la question de la présentation des sciences et de la notion de vérité(s) scientifique(s) en contexte scolaire. On admettra que les enseignants, sans être dans leur majorité scientifiques et porteurs d'une arrogance de la science, sont par la force des programmes - souvent par manque de formation à l'histoire des sciences - conduits à un enseignement dogmatique des 'vérités' issues des sciences, ce qui risque de ravalier ces dernières au rang d'opinions parmi d'autres et de les dévaloriser auprès des élèves. Pour contourner cet écueil, en ayant bien conscience que ce n'est pas aisé, il faut pouvoir tenir un enseignement passant par la référence à des éléments significatifs d'histoire des sciences (grands absents des programmes et des formations d'enseignants), par l'exposition (et la pratique) de procédures relevant des méthodes de recherches (ce qui relativise obligatoirement la 'pureté' de la science), sans rien lâcher quant à la robustesse en dernière analyse des vérités fondées sur la Raison et les sciences, donc sans céder au relativisme.

André D. Robert

Professeur émérite, Université Lyon 2

Regardons les médias

Olivier Poche

Quand on écoute, lit ou regarde les médias, notre attention est légitimement focalisée sur le contenu informatif, la nouvelle qu'on apprend, la connaissance qu'on acquiert. On aimerait ici proposer de déplacer le regard, du contenu au médium, pour insister sur la nécessité de « regarder les médias », d'observer la façon dont ils produisent, construisent et diffusent « l'information », pour se convaincre du rôle qu'ils jouent dans le maintien de l'ordre social.

Pour qui tient au principe d'une société « démocratique », où chacune et chacun doit pouvoir participer à son gouvernement, l'information, et donc ceux qui la produisent et assurent sa circulation, sont un enjeu majeur, sinon central. Des médias qui s'efforcent de fouiller la réalité, les réalités, de les découvrir et comprendre pour nous, d'en rendre compte avec le souci d'être compris et le scrupule d'y être fidèle... L'idéal démocratique ne saurait se passer de tels « intermédiaires ». Malheureusement, le monde médiatique tel qu'il se présente à l'heure actuelle est très loin de remplir ses missions. D'ailleurs, le public ne s'y trompe pas, et quand on lui pose la question, il fait régulièrement état de sa faible confiance, et en constante érosion, envers les grands médias¹. Envers les médias publics, victimes d'un sous-financement chronique, sous surveillance, et dirigés par des chefferies adoubées par le pouvoir, comme envers les médias privés, dont la plupart sont détenus par des milliardaires à la tête de grands groupes pour qui ils sont avant tout une diversification de leur activité, un moyen d'influence et de communication. Entre les deux, il ne reste pas grand-chose du mythe de la « fenêtre ouverte sur le monde » – sans même parler de celui du « quatrième pouvoir ». Mais les grands médias publics et privés n'en restent pas moins, pour la grande majorité de la population, le principal, sinon le seul accès à l'information, et il est crucial, et aujourd'hui plus que jamais, de regarder ces médias : observer, comprendre, critiquer – c'est-à-dire passer au crible les défauts (ou les qualités éventuelles) de la « fenêtre » : les biais, les

dispositifs, les « polémiques » et les silences. Observer pour comprendre le rôle politique que jouent les médias, pour ajuster la critique qu'on peut en faire – et les propositions qu'on peut soutenir pour les transformer.

Quelle critique des médias ?

Les médias dominants – c'est-à-dire ceux qui dominent par leur audience, leurs moyens, leur « aura », le champ médiatique – sont des médias de la domination : ils servent logiquement de caisse de résonance au discours du pouvoir, des pouvoirs, et ce, de multiples façons, plus ou moins visibles. On en trouvera l'illustration caricaturale dans ce « journalisme de préfecture », de plus en plus « décomplexé », qui accorde par principe sa confiance au discours des « autorités », notamment policières, et le relaie servilement². Pas besoin de complot pour expliquer cet alignement de la vision médiatique d'un événement sur l'agenda des gouvernants ou des actionnaires, puisque ceux-ci font partie du même milieu et évoluent dans les mêmes sphères³ que les chefferies médiatiques qui décident des sujets prioritaires, de la manière de les traiter, des sources qui ont ou non droit de cité. Une simple sélection « naturelle », fondée sur des intérêts bien compris, confiera le micro, et un peu de pouvoir, à celui ou celle qui dira ce qu'il faudra, quand il faudra, sans qu'on ait besoin de le lui préciser. S'il ou elle est passé-e par une école de journalisme où on lui a appris les routines professionnelles, les formats, et l'art de s'y plier sans réfléchir⁴, c'est un plus – au moins pour son employeur.

(1) Voir par exemple le « Baromètre des médias » publié depuis 1987 par le journal *La Croix*. Dans la dernière livraison, 62 % des personnes interrogées déclarent se méfier de ce que disent les médias sur les grands sujets d'actualité.

(2) Pour un exemple récent, lire sur le site d'Acrimed : « “Bloquons tout” : un journalisme sous escorte policière » (15 sept. 2025)

(3) C'est d'ailleurs la principale leçon de la récente « affaire » Cohen-LeGrand, même si le microcosme médiatique a préféré regarder ailleurs. Lire sur le site d'Acrimed « Affaire Thomas Legrand : le journalisme politique malade de son corporatisme » (11 sept. 2025).

(4) Voir *Les Petits Soldats du journalisme*, François Ruffin, Les Arènes, 2003.

(5) « La presse est globalement de gauche, non pas socialiste, non pas partisane, mais culturellement de gauche », *Le Nouvel Observateur* (13 décembre 2007). Il feignait de confondre les opinions politiques des journalistes, et la ligne éditoriale des médias pour lesquels ils travaillent. Vingt ans plus tard, *CNews* voit partout des médias d'« extrême gauche ».

(6) Voir Acrimed, *Les Médias contre la rue. Vingt-cinq ans de démobilité sociale*, Adespote, 2021.

(7) Lire sur le site d'Acrimed : « Grève générale en Guadeloupe : TF1 en panne d'essence, et privée de shopping » (20 fév. 2009).

Pourtant, n'entend-on pas souvent (il est vrai plutôt à la droite du champ politique) que tous les journalistes seraient « de gauche » – comme l'avait affirmé en son temps Nicolas Sarkozy⁵ ? D'ailleurs, tout le monde ne critique-t-il pas les médias – au motif, le plus souvent, de leur « partialité » ? Une partialité que tout le monde juge, naturellement, en toute impartialité... D'où la nécessité de dégager et d'établir ce que l'on peut vraiment, exactement, reprocher aux grands médias. C'est ce qu'Acrimed tente de faire, sans cacher son engagement résolu dans la « gauche de gauche », mais en s'efforçant de produire une analyse assez rigoureuse, nuancée et documentée pour mettre à nu un problème ou une défaillance de façon convaincante et discutable au-delà de nos positions politiques – à l'opposé de la critique des médias venue de l'extrême droite, qui poursuit d'abord, dans son offensive contre les autres médias, et les médias publics en tout premier lieu, des fins politiques et propagandistes, en usant des procédés habituels en pareil cas : citations tronquées, présentations biaisées, procès d'intention, etc. Notre critique s'appuie au contraire sur quelques principes simples, qui garantissent à nos yeux son sérieux et sa pertinence : nos analyses se fondent sur des transcriptions les plus complètes possibles, que nous rendons parfois disponibles avec nos commentaires. L'analyse d'un contenu médiatique doit en tout cas s'appuyer sur celle de l'ensemble du dispositif dans lequel il s'insère. Et nous nous efforçons de tenir compte de la situation de ce contenu dans l'ensemble du champ médiatique, c'est-à-dire de la position dans ce champ de la personne qui en est responsable, et de celle du média qui le diffuse : on ne critique pas de la même façon un humoriste, un intervieweur ou un éditorialiste. Et l'on critiquera moins tel éditorial pour ce qu'il dit (même si la tentation est parfois forte...) que parce qu'il répète peu ou prou celui du voisin, illustrant ainsi l'absence d'un véritable pluralisme derrière la pluralité des titres.

Mauvais traitements médiatiques

Si l'on observe avec rigueur l'ensemble du champ journalistique, on ne peut qu'être frappé par la proximité idéologique des grands médias, de leurs chefferies éditoriales, des experts qui s'y ébattent. Par-delà quelques différences cosmétiques, cette homogénéité politique est particulièrement visible dans la façon dont ils s'opposent régulièrement, systématiquement, foncièrement aux projets, aux aspirations, aux discours de la gauche, aux acteurs et aux revendications des mouvements sociaux d'ampleur (les autres étant généralement souverainement

ignorés). C'est la matière de notre *Médias contre la rue*⁶, qui revient en détail sur 25 années d'observation depuis le mouvement social de 1995, dont le traitement médiatique à sens unique contre un mouvement largement soutenu dans l'opinion avait suscité des réactions d'intellectuels et de militants, à l'origine de la création de notre association. Le pire de cette couverture médiatique est peut-être moins dans les déclarations plus ou moins explicites, les questions orientées, la pédagogie à sens unique des experts de plateau – qui sont pourtant des phénomènes massifs – que dans la routine journalistique mobilisée lors d'une journée de grève : les journalistes des « grands médias » chaussent alors leur petite lorgnette et explorent le monde social sur les quais d'un RER, à la sortie des crèches, à la recherche du bon client pour micro-trottoir qui témoignera de son sentiment d'être « pris en otage » (dans ce cas, le mot ne fera pas polémique). RER ou crèches dont le (dys)fonctionnement quotidien ne retient guère, en temps « ordinaire », l'attention des grands médias.

Entre kilomètres de bouchon et violences (de manifestants, cela va de soi), la parole, les arguments des mobilisés, restent quant à eux invisibles, indiscutés, hors du cadre médiatique. D'une pierre deux coups : en réservant le temps d'antenne aux conséquences d'un mouvement social, on exclut de fait le débat que ses participants réclament sur les positions qu'ils défendent, tout en contribuant à sa délégitimation. Les exemples sont légion, mais le traitement réservé par le JT de TF1 au mouvement de grève générale lancé en janvier 2009 en Guadeloupe reste un modèle du genre⁷. Pendant près de trois semaines les (quelques) reportages qui évoquent le département d'outre-mer se concentrent exclusivement sur les conséquences négatives de la grève sur le tourisme, le commerce, la vie quotidienne, sans jamais évoquer les motivations des grévistes (et sans les interroger) ou la situation sociale dans l'île. Mais enfilent les images d'hôtels désertés, de stations essence prises d'assaut, les interviews de touristes désespérés ou d'hôteliers inquiets. Et, le 29 janvier – jour de grève en métropole, ou plus exactement « jeudi noir », selon le vocabulaire médiatique d'usage – un reportage mémorable sur des touristes fuyant l'enfer, et brutalement chassés du paradis, qui s'ouvre ainsi : « Ils avaient quitté au matin l'hiver parisien pour des vacances en manches courtes, et ils se réjouissaient de fuir sous les cocotiers guadeloupéens les grèves en métropole. Mauvaise pioche. Car à l'atterrissage à Pointe-à-Pitre, le paradis tropical avait baissé le

rideau. » La fuite : métaphore sans doute involontaire de l'attitude médiatique à l'égard des mobilisations – et des réalités – sociales.

Le réel et ses filtres

Mais dira-t-on, tout le monde a droit à la parole, les médias sont pluralistes, l'Arcom y veille. Certes... Mais avant même de parler de pluralisme, il faut dire un mot de l'accueil réservé aux quelques contestataires que les médias sont en effet parfois contraints d'inviter, notamment par temps social agité. Les représentants d'un mouvement social porteurs d'un discours qui va à l'encontre du prêt-à-penser néolibéral débarquent dans les principaux médias comme des chiens dans un jeu de quilles : ils n'ont pas les codes, ne parlent pas la langue, ne partagent pas les présupposés de la plupart des intervenants du plateau, du journaliste-interviewer aux experts médiatiques. Ils n'ont rien à faire là, et on le leur fait en général bien sentir. On ne compte plus les exemples d'interrogatoires de syndicalistes ou de contestataires soumis à un feu roulant de « questions » qui sont autant de mises en cause ou en demeure de « condamner » ceci ou cela et, en réalité, d'obstacles dressés en travers de l'expression et la défense de leurs opinions. On comparera utilement le ton des questions posées et le temps laissé aux représentants gouvernementaux et aux défenseurs de « la réforme ». La couverture médiatique des multiples « réformes » des retraites qui se sont succédé depuis 1995 fournit l'illustration éclatante de mesures refusées par un large mouvement social massivement soutenu par l'opinion, très majoritairement dénigré et combattu par une frange non moins large du spectre médiatique.

Notons au passage, mais comme une donnée décisive, que les mauvais traitements médiatiques réservés aux mouvements sociaux, au moins depuis qu'Acrimed les observe, doivent toujours être ressaisis dans un contexte, par temps social « calme », de « non-traitement ». Le corps social, et particulièrement le monde du travail, ses enjeux, ses rapports de force, sa « réalité », n'existe pas ou presque pas dans les médias dominants. Il n'existe, périodiquement, que sous cette forme « éruptive », dont ils aiment à diagnostiquer « l'hystérie » et surveiller la « contagion » de la « colère ». L'enquête de terrain n'existe pratiquement plus à la télévision, qui délaisse de toute façon ce « terrain »-là. Quant aux travailleurs, ils sont absents des plateaux et des émissions, où commentateurs professionnels, présentateurs, « politologues », économistes (orthodoxes) parlent à leur place et leur expliquent ce qu'ils

doivent penser. Ainsi, les « CSP– » sont « deux fois moins représentées à l'écran » que dans la réalité (8 %, et ce taux « a été divisé par deux en 10 ans »), au contraire des « CSP + », qui représentent « 75 % des professions montrées à la télévision », soit « plus du double de la réalité de la population⁸ ». L'inflation du commentaire, sur toutes les chaînes et à toutes les heures est d'ailleurs une caractéristique du monde médiatique actuel. Les chaînes d'information en continu participent à cette dynamique, qui répond aussi à une exigence économique : il est bien plus rentable de remplir l'antenne de propos qui ne valent pas grand-chose et qui ne coûtent pas davantage, que de financer des reportages, des enquêtes, de disposer de journalistes compétents qui auraient les moyens de travailler – et qui risqueraient d'avoir des choses à dire. Mais ce commentariat incessant, proliférant, finit par ensevelir et recouvrir les faits eux-mêmes qu'il est censé éclairer, et qu'on se donne de moins en moins la peine d'établir.

Regarder les médias, c'est donc, certes, actuellement, constater l'extrême-droitisation accélérée du débat public et médiatique, sous l'influence grandissante de médias bollorisés. Mais c'est aussi la resituer dans l'ensemble du champ journalistique, qu'il importe de réguler, de déconcentrer dans sa partie privée, protéger et renforcer dans sa partie publique. C'est prendre conscience de la façon dont le droit à l'accès à une information de qualité est menacé, entravé, piétiné. Et de l'urgence de voir des forces politiques défendre ce droit, porter ce combat et lui donner la visibilité qu'il mérite.

Olivier Poche

Co-animateur d'Acrimed

(8) Arcom, *Rapport sur la représentation de diversité de la société dans les médias. Évolution 2013-2023*, novembre 2024. URL : <https://www.arcom.fr/se-documenter/etudes-et-donnees/etudes-bilans-et-rapports-de-larcom/rapport-sur-la-representation-de-la-diversite-de-la-societe-francaise-dans-les-medias-2013-2023>

Sur lequel porte notamment notre dernier ouvrage : *Les Médias contre la gauche*, Agone, 2025.

Bibliographie

Pierre Bourdieu, *Sur la télévision*, Raisons d'agir, 1996.

Serge Halimi, *Les Nouveaux Chiens de garde*, 1997.

Serge Halimi, Henri Maler, Mathias Reymond, Dominique Vidal, *L'opinion, ça se travaille : Les médias et les « guerres justes »*, Agone, « Éléments », 2014.

Acrimed, *Les Médias contre la rue*, Adespote, 2021.

Pauline Perrenot, *Les Médias contre la gauche*, Agone, « Éléments », 2024.

Marie Bénilde, *Le péril Bolloré*, La Dispute, 2025.

Menaces sur la liberté de conscience des enfants

Paul Devin

Régulièrement, apparaissent des situations éducatives menaçantes pour le droit à la liberté de conscience de l'enfant. Face à la persistance d'une vision de sens commun qui postule d'un état naturel de soumission de l'enfant et cherche à légitimer des volontés de domination, faut-il craindre que le XXI^e siècle vienne mettre à l'épreuve une volonté politique d'émancipation par les savoirs, par la connaissance objective des faits et la capacité de construire un jugement critique raisonné ?

(1) Condorcet, *Mémoires sur l'Instruction publique* (1792), cinquième mémoire sur l'instruction relative aux sciences, *Œuvres complètes*, 1847, t.VII, p.421

(2) Jean Jaurès, *Mes raisons, La Petite République*, 12 octobre 1901

(3) Discours de Ferdinand Buisson au 3^e congrès annuel du Parti Républicain Radical et Radical Socialiste, Marseille, octobre 1903

(4) Jean Jaurès, *Mes raisons, La Petite République*, 12 octobre 1901

Les savoirs scolaires contre les croyances : naissance d'un droit de conscience de l'enfant

Longtemps, éduquer et endoctriner procédèrent des mêmes logiques qui, dans un contexte d'imposition religieuse faite à la nation entière, ne pouvaient reconnaître le droit de l'enfant à disposer d'une liberté de pensée. Il fallut les Lumières, pour que commence à être interrogée la légitimité d'une instruction doctrinale et que Condorcet¹ lui oppose la nécessité d'enseigner des faits admis par la science et capables de nous libérer des tyrannies.

Tout au long du XIX^e siècle, les débats furent multiples sur la part de liberté due à l'enfant, qu'ils soient initiés par ceux qui voulaient affranchir l'école de la tutelle de l'Église, par ceux qui luttèrent pour émanciper le prolétariat des aliénations du capitalisme ou par ceux qui affirmaient des principes éducatifs nouveaux appelant à une participation plus libre et plus active de chacun à sa formation.

C'est la volonté républicaine de mettre fin à la domination de l'Église sur le système scolaire qui affirme, dans les dernières décennies du XIX^e siècle, la nécessité d'une éducation « rationnelle et libre² ». Si l'école publique reçoit pour mission

de « faire des républicains », c'est aux conditions d'une éducation démocratique. Ferdinand Buisson en fut un des ardents défenseurs : « Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble qu'il soit et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas de la recevoir toute faite d'un maître [...] »³.

La condition de cette liberté accordée à l'enfant est l'inscription de l'éducation dans les principes de la démocratie et de la laïcité. Et pour y parvenir Jean Jaurès fait une clause incontournable du monopole de l'école publique : « C'est parce que seul l'État démocratique [...] peut élever, au-dessus des partis pris de religion, de race ou de classe, l'idée de la liberté et la raison toujours active, que je suis convaincu de plus en plus que le monopole d'enseignement de l'État est aujourd'hui la garantie nécessaire du droit de l'enfant⁴. ». Sans doute peut-on constater que ces principes procédèrent parfois d'une idéalité que les politiques républicaines peinèrent à rendre réelles mais il n'en reste pas moins qu'elles fondèrent l'école publique dans l'affirmation des finalités émancipatrices des savoirs. C'est en 1989 que fut formulée, pour la première

fois explicitement, dans une convention internationale, le droit à la liberté de conscience, d'opinion, d'expression et d'association de l'enfant⁵ et le devoir parental d'une éducation respectueuse de l'exercice de ce droit.

A l'école, la mise en œuvre de ce droit est complexe, la revendication d'une pleine liberté se confrontant à l'incapacité juridique du mineur et à son droit à la protection. Mais c'est justement la conception émancipatrice des savoirs qui permet de dépasser cette apparente contradiction par l'apprentissage progressif de la capacité d'exercice du droit de libre conscience. Et si cet exercice doit parfois être limité, dans l'attente d'une capacité suffisante, l'exigence d'une finalité émancipatrice permet de garantir que les limites requises ne puissent être instrumentalisées dans des finalités d'endoctrinement.

Les savoirs scolaires contre les croyances : naissance d'un doute

En dénonçant la tyrannie de l'ignorance, les discours éducatifs des Lumières faisaient naître les espérances d'une émancipation fondée sur l'idée d'un progrès de la connaissance qui serait profitable à l'humanité. Ce postulat fondait une perspective éducative où les savoirs raisonnés, les faits scientifiques, la capacité de jugement objectif constituaient, contre toute tentative dogmatique, les ferments d'une démocratisation des sociétés.

Mais en constatant les écarts entre les espoirs portés par ce développement de la connaissance et la réalité de son effet, le désenchantement a fini par instiller des incertitudes postmodernes⁶ où l'abandon du récit d'un progrès émancipateur a laissé la place à de telles relativisations qu'elles offrent l'argument d'un doute sur la légitimité d'une éducation libre et rationnelle. Nous pouvions avoir le sentiment que nos sociétés avaient progressivement renoncé à l'endoctrinement et que les perspectives idéales de l'émancipation nous protégeaient de son retour. Mais la mise en doute des vertus émancipatrices du développement intellectuel et culturel, la relativisation de la valeur des faits n'ont-elles pas tant fragilisé nos représentations que l'enseignement dogmatique serait redevenu, pour une part de nos concitoyens, plus aisément admissible ou, tout au moins, plus aisément justifiable ?

L'éducation intégrale : la fin de la séparation du scolaire et du religieux ?

C'est dans l'émergence de l'affirmation d'une nouvelle conception éducative, « l'éducation intégrale⁷ », que se profile une menace nouvelle pour le droit de conscience de l'enfant. La conception n'est pas nouvelle puisqu'elle a été affirmée par l'Église dès les années 60, mais elle connaît un regain visible notamment dans le développement d'organismes privés de formation qui en font le fondement de leur action.

C'est une vision anthropologique qui définit, chez les catholiques, l'« éducation intégrale » qui veut considérer que les finalités religieuses ne peuvent être séparées des autres dans la formation de la personne. L'affirmation que l'éducation intégrale « possède la capacité de proposer une cohérence éducative dans un monde fragmenté et incertain de lui-même⁸ » vient mettre un doute sur la nécessité de séparer l'enseignement des faits de celui des croyances. Les craintes de la postmodernité contraindraient la foi chrétienne à redonner une place essentielle à la spiritualité et à la transcendance pour parvenir à l'accomplissement de la personne humaine. Une telle affirmation n'implique pas en soi l'endoctrinement mais rend impossible le principe de la loi Debré de 1959 qui conditionnait le financement des écoles privées sous contrat à la séparation des enseignements scolaires et des enseignements religieux, dans la volonté de garantir la liberté de conscience.

L'évolution des conceptions de l'Église avait permis un compromis, sans doute contraint par la nécessité de financement, qui admettait que, dans le cadre du contrat avec l'État, la mission évangélique de l'école catholique reste possible. Bien des contournements se jouèrent qui venaient imposer des principes d'éducation religieuse au sein des enseignements scolaires mais désormais, c'est ouvertement qu'est contestée l'obligation de séparation. En témoigne, la récente position du secrétaire général de l'enseignement catholique qui recommande la pratique de la prière au sein d'une leçon d'enseignement scolaire et qui peut le faire sans que le ministère ne lui oppose publiquement et fermement les principes de la loi Debré, lui laissant donc penser une possible latitude.

Mais comment un enseignement de savoirs objectifs et critiques pourrait-il intégrer une éducation spirituelle sans prendre le risque du prosélytisme, d'autant plus qu'il est désormais

(5) Convention internationale des droits de l'enfant, traité international adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989 (articles 14,19,20)

(6) Jean-François Lyotard, *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Galilée, 1986, p.116

(7) Cette conception développée dans l'enseignement catholique ne doit pas être confondue avec d'autres conceptions d'éducation intégrale comme, par exemple celle défendue, à la fin du XIXe par Paul Robin.

(8) François Moog, *La notion d'éducation intégrale, pivot anthropologique de l'éducation catholique*, Transversalités, 2017, n°142, p.51

(9) *Convention européenne des droits de l'homme, article 2 du Protocole no 1 – Droit à l'instruction*
 (10) *ONU, Convention internationale des droits de l'enfant, article 14*
 (11) *Pierre-Édouard Stérin, préface de François-Xavier Clément, La voie de l'éducation intégrale, 2021*
 (12) *Éric Mestrallet est le fondateur d'Espérance banlieues*
 (13) *Dans le droit français, la liberté de l'enseignement permet aux familles de répondre à l'obligation scolaire par le choix du mode de scolarisation: enseignement public, enseignement privé sous contrat avec l'État ou hors contrat (art. L. 131-2, art. L. 151-3 code de l'éducation).*

proclamé que la pratique religieuse, celle de la prière notamment, y aurait sa place ? Une telle évolution vient mettre en cause l'équilibre complexe et déjà fragile entre le « droit des parents d'assurer l'éducation des enfants conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques »⁹ et le « droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion¹⁰ ».

Retour de l'endoctrinement ?

L'endoctrinement ne suppose pas seulement une volonté prosélyte mais l'usage délibéré d'une mise en œuvre éducative bannissant toute possibilité de débat et de contradiction.

La création du réseau « Excellence ruralités » par Pierre-Édouard Stérin ne cache pas ses ambitions, celle d'une lutte idéologique qui ne se suffit plus « d'une pastorale humanitaire » mais veut lui substituer « une authentique formation spirituelle¹¹ ». Comme le formulait Éric Mestrallet¹², quelques années auparavant à propos d'« Espérance Banlieues », il s'agit d'engager « la reconquête catholique de la cité ». Le prosélytisme religieux et idéologique est clairement le programme. Plus généralement, la question touche aujourd'hui un nombre croissant d'écoles hors contrat, fondations catholiques intégristes, fédérations évangélistes, écoles coraniques ou écoles non confessionnelles mais portées par des projets sectaires.

Dans un contexte international de retour aux idéologies réactionnaires, force est de constater qu'une partie du patronat français a décidé d'accorder d'importants moyens à ce qu'ils considèrent comme une guerre idéologique. La défiscalisation des donations faites à des fondations qui s'y consacrent leur permet de financer la création d'écoles par une forme indirecte d'usage de l'argent public qui ne connaît aucun contrôle.

Certes l'existence de ces écoles n'est pas nouvelle mais on peut s'inquiéter des effets pernicieux qu'aura, sur elles, cette ambition de privilégier « la liberté d'enseignement¹³ » et de l'instrumentaliser pour des fins idéologiques réactionnaires sans que soit véritablement interrogés ses effets sur la liberté de conscience des enfants.

Défendre une école des savoirs objectifs et critiques

Dans une société où les réseaux sociaux font ressurgir les plus aberrantes croyances, où la

défiance vis-à-vis des institutions ouvre les portes des théories complotistes, où la mise en doute de la rationalité vient affaiblir le sens critique, comment pourrions-nous admettre que l'affirmation du droit de conscience de l'enfant ne porte pas les exigences d'une éducation capable de faire la part entre faits et croyances ? La question religieuse n'est pas le seul enjeu. Les dominations capitalistes prennent désormais les voies de l'éducation des compétences socio-affectives dans les finalités d'une résilience sociale qui les rendra capables de se leurrer sur leur bien-être pour mieux accepter les asservissements de nouvelles formes de travail

Reconnaître la liberté de conscience des enfants nécessite que nous fassions le choix délibéré d'une éducation fondée sur les savoirs objectifs et critiques. Celle à qui la neutralité interdit toute propagande politique, tout prosélytisme religieux, toute publicité commerciale.

Cela demanderait un engagement déterminé de l'État, au nom de la protection de l'enfant et de la garantie de ses droits. Mais ni la volonté politique, ni le cadre légal et réglementaire actuel et les moyens qui y sont consacrés ne peuvent y suffire. C'est d'autant plus inquiétant que les conceptions émancipatrices de la transmission des savoirs sont menacées par un retour des idéologies réactionnaires de l'ordre et de la domination et que des moyens financiers considérables y sont investis.

Paul Devin

Président de l'Institut de Recherche de la FSU

Concurrence des discours de vérité à l'école : l'Afrique comme miroir grossissant

Sarah Croché

Cet article s'intéresse à la "concurrence des discours de vérité" à l'école. Il propose une analyse comparée des rapports entre les savoirs de la science dite occidentale et de la religion dans deux pays d'Afrique (Sénégal et Rwanda). Ce qui se passe en Afrique peut être vu comme un miroir grossissant de ce qui se passe dans nos pays occidentaux et notamment en France.

« Concurrence des discours de vérité »

Malgré la domination apparemment universelle de la science dite occidentale qui a souvent été considérée comme détenant la vérité de l'ordre du monde, dans certains pays, l'enseignement intègre l'apprentissage des disciplines de base et de la religion ; dans d'autres, où l'école est officiellement laïque, des enseignants se présentent comme des "entrepreneurs moraux" qui remettent en question le programme après le cours ou le contestent en classe devant les élèves auxquels ils rappellent les "vérités" religieuses (Croché 2014). Dans les pays où la distance entre la hiérarchie scolaire des savoirs est trop grande par rapport à celle communément admise des savoirs, des tentatives visent à ajouter au curriculum des écoles séculières un enseignement religieux, poursuivant l'objectif de combler le gouffre entre des systèmes qui a priori diffèrent par leurs origines, visions du monde, objectifs, méthodologies, épistémologies. La porosité est ainsi croissante entre le public et le privé, entre l'école et les institutions religieuses, l'école étant influencée de l'intérieur. C'est la fin du grand renfermement de l'école, que Derouet annonçait en 2008 et pour qui l'ancienne définition de la justice reposait sur un grand renfermement puisque la séparation de l'école du reste de la société devait assurer l'indépendance des jugements scolaires, garantie par l'État. Ces constats incitent à examiner comment les enseignants structurent les relations

entre les savoirs séculiers et religieux, comment des systèmes éducatifs enseignent des "savoirs métissés" (Lewandowski, 2007).

Cet article s'intéresse à la "concurrence des discours de vérité" (Croché 2014) à l'école moderne, cette idée faisant référence aux travaux de Latour pour qui notre société moderne n'a jamais fonctionné conformément au grand partage qui fonde son système de représentation du monde. Il s'inscrit dans le cadre du schéma de la sociologie de la traduction, qui considère que tous les acteurs disposent a priori de chances équivalentes de faire triompher leur point de vue et qui ne postule pas que les conditions de production du discours scientifique lui donnent l'avantage sur tous les autres. Il propose une analyse comparée des modes d'appropriation des savoirs inclus dans les programmes prescrits par l'État par des enseignants d'écoles officielles ou privées du Sénégal et du Rwanda, en examinant les rapports entre les savoirs de la science et de la religion. Les deux pays ne partagent pas les mêmes appartenances et croyances : le Sénégal, pays francophone, est majoritairement musulman ; le Rwanda, dont la langue officielle d'enseignement est l'anglais, est de population chrétienne. L'analyse met en évidence les pratiques éludées ou oubliées, afin de mesurer les écarts entre le fonctionnement des écoles, pensé par les experts internationaux, et la réalité quotidienne de leur fonctionnement.

La production sociale de la vérité au Sénégal et au Rwanda et ses effets à l'école

Au Sénégal et au Rwanda, le discours de la science n'est pas celui qui s'impose dans la société où il est concurrencé par celui de la religion. 90% des Sénégalais sont musulmans, 5 % sont chrétiens, 5 % sont animistes ; 95 % des Rwandais sont chrétiens, 48 % catholiques, 28 % protestants, 13 % adventistes du septième jour, 5 % fidèles aux églises évangélistes, 1 % témoins de Jéhovah, 3 % sont musulmans, 2% de religion traditionnelle.

Dans les deux pays, les programmes scolaires font de la science le discours de vérité supérieur à apprendre aux élèves, ce qui ne les oblige pas à croire en la science dans l'école ou en dehors. Les enseignements réels ne sont pas le résultat d'actions d'enseignants qui veulent transmettre le programme de façon neutre mais le produit d'une confrontation entre discours. Un travail d'"enrôlement" des élèves par les enseignants est en cours dans les écoles et se présente sous diverses formes (enrôlement explicite et affiché ou discret, voire caché).

Au Sénégal

Des écoles officielles cohabitent avec des écoles religieuses, dont les daaras (écoles coraniques) qui délivrent un enseignement tourné vers l'apprentissage du Coran en arabe et les sciences islamiques et dans lesquelles la science occidentale n'est pas la bienvenue. Les autorités de l'état ont introduit en 2002 l'enseignement de la religion dans les écoles de la république laïque. Les enseignants ne transmettent pas aveuglément le programme officiel. Trois modes d'enrôlement des élèves et types d'enseignants apparaissent. 1) Ceux qui rappellent les savoirs coraniques ou bibliques à la fin du cours, après avoir présenté le programme. 2) Ceux qui présentent les discours de la science et de la religion comme des thèses. 3) Ceux qui diffusent le discours de la science et tiennent un autre discours une fois l'enseignement terminé, clamant qu'ils ne croient pas en ce qu'ils ont présenté. Ces pratiques, qui ne visent pas à combattre l'école publique mais à y faire entrer d'autres discours que celui de la science, ne sont pas attaquées par le ministère de l'éducation.

Au Rwanda

Au Rwanda, des écoles de l'État cohabitent avec les écoles catholiques, protestantes, adventistes, des églises évangéliques, musulmanes, etc. Les écoles privées religieuses délivrent un enseignement calqué sur le programme des écoles officielles et un enseignement religieux. Le soutien de l'État au privé

visé à mettre de l'ordre dans les écoles.

Au Rwanda, le débat sur le savoir légitime n'est pas autorisé. Dans les écoles de l'État ou privées, quelle que soit la confession, trois types d'enseignants dont deux présentent des tentatives d'enrôlement apparaissent. 1) Ceux qui présentent le programme et ajoutent d'autres enseignements par lesquels ils veulent montrer que la science est en contradiction avec les textes saints. 2) Ceux qui dispensent le programme et laissent les élèves introduire d'autres discours dans la classe. 3) Ceux qui demandent aux élèves d'ignorer la religion en classe et d'accepter le discours de la science, sans considérer la science comme le discours de vérité supérieur une fois qu'ils sont hors de l'école. Les élèves ne manifestent pas ouvertement leur opposition à la science. Ils débattent, mais leur croyance en la science reste cantonnée à l'institution scolaire.

Au Sénégal et au Rwanda, la tension entre les énoncés scientifiques et religieux n'est attachée ni à une religion particulière ni au statut dont dispose chaque religion dans le pays. Cette tension n'est problématique que quand l'État ne parvient pas à enfermer chacun de ces discours dans sa sphère de pertinence et à définir les connaissances qui doivent être transmises aux jeunes générations. L'enseignement des sciences traduit ainsi des rapports de pouvoir au sein des sociétés : au Sénégal, l'État est incapable d'imposer ses critères à des acteurs qui leur préfèrent ceux de leurs réseaux religieux et familiaux, les autorités sont confrontées à des tentatives d'enrôlement explicites et affichées ; au Rwanda, les autorités inspirent la crainte et les tentatives d'enrôlement sont timides, voire cachées.

Conclusion : l'Afrique comme miroir grossissant

Dans les pays sous analyse, les savoirs transmis sont des "savoirs métissés" qui résultent de la confrontation de plusieurs modes de pensée et de plusieurs mondes à l'école. Ainsi, quand il s'affirme comme un discours prescriptif, le programme officiel semble stimuler l'apparition d'arguments et de comportements qui en contestent ou en refusent la logique. Ce qui se donne à voir en Afrique n'est pas aussi exotique qu'il n'y paraît, l'Afrique pouvant être vue comme un miroir grossissant de ce qui se passe dans nos pays occidentaux. Charlier (2014) a ainsi montré que la "règle de claustration" qui était jadis en vigueur en Europe et qui visait la création d'un homme nouveau a laissé place, avec la modernité politique, à une modification du statut de la morale et de la vérité qui a donné lieu, avec la massification

des années 1960, à l'arrivée dans les écoles d'élèves qui ne comprennent pas ou n'adhèrent pas aux hiérarchies de personnes, de disciplines et de lieux qui la structurent.

L'expulsion de Dieu de l'école est loin d'être réalisée, même dans des pays - dont la France - qui présentent pourtant des conceptions très normatives des rapports entre science et religion.

En France, le rapport Debray de 2002 a notamment conduit à ce que l'enseignement des faits religieux soit inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) qui mentionne que « pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique », l'élève mobilise « des connaissances sur [...] les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions [...] » ; des discussions ont eu lieu autour de la question du port du voile à l'école et sur l'adoption d'une charte de la laïcité en 2013.

L'enseignement du programme officiel dans les écoles de la République laïque ne suscite pas l'adhésion de tous les élèves, certains contestent les contenus transmis en invoquant leurs croyances religieuses. Ces comportements produisent des effets sur la transmission des savoirs scientifiques par les enseignants, effets mis en évidence dans plusieurs rapports.

Des rapports de La Documentation française publiés en 2011 ont souligné le fait que pour acheter la paix dans la classe des parties de programmes ne sont plus abordées par les enseignants ou deviennent l'objet de négociations permanentes, ces mêmes rapports ont mis en exergue les pratiques d'enseignants qui invitent dans les écoles publiques des imams pour les aider à diffuser des contenus non religieux (Haut Conseil à l'intégration 2011).

En 2020, une enquête réalisée (par questionnaire) par l'IFOP et financée par l'Observatoire de l'éducation de la Fondation Jean Jaurès (2020) a mis en évidence la façon dont les enseignants vivent les contestations de la laïcité et les revendications religieuses. Cette enquête souligne que : 49% des enseignants affirment s'être autocensurés dans leur enseignement des questions religieuses afin de ne pas provoquer d'incidents dans leur classe, l'autocensure étant plus prégnante dans les banlieues populaires ; la majorité des enseignants disent avoir déjà observé de la part d'élèves, au moins une fois, une forme de contestation au nom de la religion, dans des matières telles que l'éducation physique et sportive (27%), lors de cours d'éducation à la sexualité ou dédiés à l'égalité filles-garçons ou aux stéréotypes de genre (25%) ; 36% des enseignants

ont rencontré des contestations d'enseignement ou de contenus d'enseignement au nom de convictions religieuses, philosophiques, politiques. Les contestations des enseignements augmentent de 7 points depuis 2018, date à laquelle une première enquête a été administrée, passant le cap des 50% de professeurs concernés (53%).

Les contestations des savoirs transmis à l'école française par des élèves qui leur opposent des savoirs issus de la religion semblent de plus en plus conduire à des pratiques d'autocensure, à des débats ou rarement à l'invitation d'autorités religieuses dans les écoles officielles. Les savoirs véhiculés dans les classes sont des "savoirs métissés", résultat d'une confrontation entre discours. Mais contrairement à certains pays d'Afrique, où la confrontation est davantage voulue par des enseignants qui tentent d'enrôler les élèves, en France, la confrontation entre discours semble davantage être le fait des actions de certains élèves.

La concurrence entre discours dans les salles de classe, réalité qui se présente de façon différente en Afrique et en Europe, et qui a souvent été considérée comme problématique par les organismes internationaux qui s'occupent d'éducation ne l'est plus aujourd'hui. La doctrine internationale sur cette question a évolué ces dernières décennies et années surtout. Désormais, la socialisation d'un élève est réussie lorsqu'il peut « glisser avec une même sincérité d'une vérité à l'autre » (Charlier 2014). Cette socialisation attendue est entretenue par les organisations internationales comme l'UNESCO qui proposent de reconnaître comme légitimes toutes les catégories de savoir dans leurs articulations : la conférence sur l'éducation pour tous (Jomtien) de 1990 avait déjà remis en question les frontières tracées entre les discours et les savoirs à enseigner à l'école et ceux qu'il fallait proscrire ; les objectifs de développement durables adoptés en 2015 et notamment l'ODD4 ont souligné la nécessité de convoquer toutes les formes de savoirs, toutes les modalités éducatives et tous les modèles d'écoles du moment qu'elles aident à former un Homo sustainabilis.

Sarah Croché

Professeure en sciences de l'éducation et de la formation,
CAREF, Université Picardie Jules Verne

Bibliographie

Jean-Émile Charlier, **Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe**, Éducation et Sociétés, n°33, pp. 15-30, 2014.

Sarah Croché, **Éducation et Sociétés**, n°33, 2014

Fondation Jean Jaurès, **Les enseignants de France face aux contestations de la laïcité et au séparatisme. Baromètre sur les enseignants, 2020**. <https://www.jean-jaurès.org/publication/les-enseignants-de-france-face-aux-contestations-de-la-laicite-et-au-separatisme/>

Haut-Conseil à l'intégration, **Les défis de l'intégration à l'école. Et recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République**, Paris, La Documentation française, 2011.

Sophie Lewandowski, **Les savoirs locaux au Burkina Faso: enjeux pédagogiques et sociaux**, Ethnologie française, vol. 37, n°4, pp. 605-613, 2007.

Réseaux sociaux et rapport à la vérité : le cas des questions socialement vives

Céline Chauvigné

Dans un contexte caractérisé par la montée de la notion de post-vérité, marqué par une profusion d'informations et de discours le plus souvent concurrents entre eux — qu'ils proviennent des médias, en particulier réseaux sociaux, des savoirs scolaires ou d'autres sources —, comment aider les futurs citoyens à démêler cette complexité et à développer leur esprit critique ? Cela est d'autant plus nécessaire que des questions vives divisent la société et suscitent des controverses, comme on le voit pour les problèmes écologiques, d'énergie, de santé dans leurs multiples dimensions...

(1) Cécile Redondo, Une didactique de l'engagement est-elle possible ? In Camille Roelens et Chrysta Pélissier Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s), Presses des Mines, p. 47-64, 2024

(2) Michel Fabre et Céline Chauvigné, Réseaux sociaux et post-vérité : éduquer à la responsabilité, In " Camille Roelens et Chrysta Pélissier, Éthique, numérique et idéologies, Presses des Mines, p. 47-64, 2023.

Dans le contexte contemporain des crises (climatique, démocratique, sanitaire, migratoire, etc.), les jeunes générations sont amenées à réfléchir sur le monde, le rapport au monde et plus largement sur leur existence sur terre, ce qu'ont aussi fait leurs aînés, face à d'autres problèmes, mais à partir d'autres ressources et modes d'informations.

Le rapport au monde : entre le numérique et l'école

Le numérique, et en particulier les réseaux sociaux, sont devenus les principaux espaces où les jeunes générations construisent leur compréhension du monde¹. Ces plateformes interactives permettent une diffusion massive d'informations, alimentée par des contributions personnelles et sans véritable contrôle. Ces réseaux sociaux se caractérisent par l'absence de filtre, où émetteurs et récepteurs partagent librement des données, souvent non vérifiées, et parfois enrichies d'une forte dimension narcissique². Chaque individu, convaincu de détenir une forme de vérité, participe à la rediffusion rapide, et souvent sans discernement, de l'information. Ce phénomène soulève plusieurs interrogations sur la responsabilité intellectuelle, éthique et politique des utilisateurs,

notamment en ce qui concerne la qualité des informations diffusées. Dans un monde où les sources circulent ainsi sans distinction, l'absence de contrôle et de validation préalable des contenus peut remettre en question l'intégrité des savoirs partagés, ce qui atteint également le rôle et l'autorité des savoirs scolaires, et plus largement des institutions comme l'école.

Les pratiques d'information des jeunes générations sont ainsi bien plus ancrées dans le digital que celles de leurs aînés. Ils sont souvent pionniers dans l'utilisation de nouveaux supports pour s'informer. Ce phénomène souligne la nature participative des réseaux sociaux, où l'information devient un acte d'expression personnelle, échappant aux contraintes des médias traditionnels. Cette démocratisation de l'information élargit la sphère de communication, mais la rend également vulnérable aux distorsions (mensonge, complotisme, etc.) car elle repose sur l'absence de vérification, de filtrage ou de validation des faits. Dans un tel contexte fragmenté où des intérêts pluriels sont en jeu, comment apprécier ces sources informationnelles qui influencent les jeunes dans leur communication, leurs actes, leur rapport au monde et à la vérité ?

Ces outils numériques et leurs usages

transforment en effet la manière dont les jeunes perçoivent et comprennent le monde qui les entoure. Cette tendance est d'autant plus pré-occupante quand on observe la porosité croissante entre l'école et les questions de société traversées souvent par des questions socialement vives à dimension politique (pandémie, nucléaire, réchauffement climatique, fragilité des démocraties, etc.), auxquelles les 'éducations à' (santé, environnement, défense, etc.) s'efforcent de répondre.

Sphère publique et politisation des problèmes : les enjeux d'une éducation à la citoyenneté

Les défis contemporains, qu'il s'agisse de leur politisation, de leur médiatisation dans l'espace public (manifestations, médias, etc.) ou de leur inscription progressive dans les curricula scolaires, requièrent par conséquent un accompagnement méthodique ainsi qu'une formation spécifique pour décrypter les discours en tout genre diffusés dans l'espace public. L'enjeu éducatif est essentiel pour offrir aux générations présentes et futures les outils nécessaires afin de développer une compréhension critique, collaborative et réfléchie du monde et ses évolutions rapides voire incertaines. En ce sens, il est nécessaire de croire en l'éducabilité des publics dans ce nouveau rapport à la vérité. Pour ce faire, la formation d'un public dans le sens donné par Dewey (2003) et le modèle pragmatique de la décision au sens de Habermas³ constituent une possible éducation à la citoyenneté des jeunes générations. Éduquer un public consiste alors à favoriser l'engagement citoyen en impliquant les jeunes dans l'analyse et la résolution des problèmes publics par le biais de l'enquête sociale notamment lors de l'approche des questions socialement vives. Ces questions socialement vives (QSV) se définissent par leur ouverture, leurs controverses et leur intensité à différents niveaux : dans les savoirs de référence, dans la société et dans l'enseignement scolaire⁴. Elles touchent des problématiques complexes nécessitant des prises de décision, où l'objectif n'est pas seulement de comprendre mais d'éclairer les choix possibles et leurs conséquences. Les choix sont également guidés par des valeurs, rendant l'évaluation des scénarios difficiles. Ces questions soulignent le fait que la décision doit être éclairée et rationnelle. Alors comment les jeunes générations, selon une enquête

européenne⁵, préoccupées par la justice sociale (droits équitables pour tous), une humanité partagée (vivre ensemble et bien être pour tous) et l'écologie, peuvent-elles se repérer et agir ? Dans une responsabilité partagée de l'ici et maintenant, comment se faire une opinion critique et concevoir l'activité humaine relativement à ces préoccupations ? Comment se repérer, pour aborder ces problèmes dit pernicieux⁶, sachant que l'information scientifique ne suffit pas à elle seule pour y parvenir et que ces problèmes impliquent de se tourner vers une diversité des sources sociales, économiques, politiques, de nature et de provenance diverses comme les réseaux sociaux ? Comment également débattre de ces questions, confronter ses arguments dans l'auto-transformation démocratique de la société pour fonder le bien commun ? Quel rôle peuvent jouer l'éducation et l'école dans une formation du citoyen confrontée aux défis du monde ? Comment décrypter les informations multiples et discours qui mettent en concurrence savoirs scolaires, discours publics ou vérités alternatives ? Comment développer des espaces de décision dans un modèle de communication réciproque au-delà des réseaux sociaux où circule souvent une information fragmentée, rarement vérifiée ?

Nécessaire éducation au politique pour former les individus

Il convient ici d'interroger la tension entre, d'une part, les savoirs scolaires présentés comme neutres, stabilisés et légitimes, et, d'autre part, l'émergence de questions socialement vives, portées par une pluralité de discours publics aux ancrages multiples (idéologiques, médiatiques, politiques, sociaux, etc.). Dans un espace informationnel saturé, marqué par la concurrence des sources et la volatilité des opinions, l'école se trouve confrontée à la nécessité de définir des points d'appui épistémologiques et didactiques susceptibles de permettre aux adolescents de se repérer dans la complexité et la conflictualité du monde. Il s'agit alors non seulement de prévenir les dérives relativistes induites par une mise à distance insuffisante des opinions, mais également de favoriser le développement d'une posture critique, réflexive et informée chez les jeunes générations. L'ambition éducative vise ainsi à construire une appréhension globale et raisonnée des problématiques du monde commun, condition préalable à un engagement

(3) Jürgen Habermas, *L'espace et ses publics*. Paris : Payot, 1993

(4) Alain Legardez et Laurent Simmoneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF, 2006

(5) Céline Chauvigné, *La citoyenneté à l'heure de l'Europe et de la mondialisation : Les jeunes générations se voient-elles européennes ?* in Michel Fabre et Anne-Claire Husser, *Éducation et frontières*, Mont Saint-Aignan : PURH, 2006.

(6) *Les problèmes pernicieux selon Michel Fabre (2019) sont des problèmes mal structurés et dont les caractéristiques reposent sur la polysémie, la conflictualité, la complexité, la spatio-temporalité critique et l'absence de solutions définitives. A titre d'exemple nous pourrions évoquer la question du réchauffement climatique et plus largement des questions environnementales.*

(7) John Dewey, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, A. Colin, 2011.

(8) Nous empruntons ce concept à Pierre Rosanvallon (2006) comme espace où l'on réfléchit au sens, aux valeurs, aux contradictions du monde ; une manière de penser et d'exprimer les enjeux de la démocratie.

Bibliographie

Angéla Barthes, Lucie Sauvé, Frédéric Tarterat. **Éducation au politique, Éducation et socialisation**, cahiers du CERFEE, n°62, 2022.

Céline Chauvigné. **Les questions socialement vives : vers un renouvellement dans la formation du citoyen en milieu scolaire**, *Penser l'éducation*, n°54, p. 49-64, 2024.

Céline Chauvigné et Michel Fabre (Dirs), **Éducation et Anthropocène : repères pour un monde incertain**. PURH, 2024.

John Dewey, **Le public et ses problèmes**, Université de Pau Farrago, Éditions Léo Sheer, 2003

Bruno Latour, **La cartographie des controverses**, *Technology Review*, N. O, 82-83, 2007.

civique éclairé et responsable dans une société démocratique en constante transformation. Dans notre propos, nous défendons une éducation au politique (Barthes et al, 2022, Chauvigné et Fabre, 2024) visant une approche du politique comme posture intellectuelle (repérer les rapports de pouvoir, les idéologies, les intérêts, le rapport distordu au langage, etc.) et lecture du monde entre vérités et contre-vérités. Cette éducation non partisane vise à outiller les adolescents d'instruments conceptuels et méthodologiques leur permettant d'exercer leur jugement et de participer activement à l'examen des controverses publiques. Dans cette perspective, il importe de faire de l'école un espace d'expérimentation concrète de la démocratie comme forme de vie, au sens développé par Dewey⁷, en encourageant les débats sur des sujets qui concernent les jeunes directement.

Les questions socialement vives exigent donc un accompagnement pédagogique et éthique rigoureux afin d'éclairer les dynamiques conflictuelles, la diversité des opinions, des valeurs et des intérêts en jeu. Il s'agit ici d'une forme renouvelée de réflexivité et d'engagement. Cette approche suppose la mise en œuvre de démarches d'analyses de controverses, inspirées notamment de Latour (2007), où acteurs de l'école (en particulier les enseignants) et adolescents construisent ensemble des savoirs situés et argumentés. Dans cette optique, l'éducation au politique devient un processus à la fois créatif, collectif et démocratique, s'inscrivant dans une culture du débat. Bien que ces pratiques demeurent encore marginales dans les institutions scolaires, éprouver le modèle pragmatique de la démocratie doit pouvoir trouver aussi un prolongement dans des formes d'engagement que les adolescents expérimentent déjà dans leur quotidien, en particulier à travers leur vie scolaire et associative hors des frontières de la classe. Ainsi, ces derniers peuvent être amenés à créer des manifestations, projets au sein de collectifs organisés dans les établissements scolaires pour soutenir les causes qu'ils défendent par la solidarité, l'aménagement de leur territoire, etc. L'expérience par la démocratie et la coopération mutuelle constitue à la fois un apprentissage de l'autonomie et le développement de capacités pour construire une existence commune et citoyenne.

Conclusion

Face à la généralisation de vérités alternatives (complotisme, fakes news, etc.), du discrédit des institutions, des autorités, il convient d'être vigilant entre passivité, impolitique⁸ et relativisme. Le cas des questions socialement vives est à la fois le lieu du plus grand risque de déformation et l'occasion d'une vigilance épistémologique. L'école doit être la garante d'un accompagnement dans ces multiples informations tout en veillant aux normes éthiques fondamentales et à une éducation à la responsabilité. Passer du virtuel au réel, de la désinformation à la critique, de la passivité à l'engagement citoyen constitue un enjeu essentiel de l'école pour la vie dans un monde devenu hautement problématique.

Céline Chauvigné

Professeure de sciences de l'éducation et de la formation, Nantes Université

Brève réflexion sur la formation à l'esprit critique à l'École

Vincent Charbonnier

En France, l'École est indissociablement nouée au pouvoir politique. « Depuis que, à la toute fin du XVIII^e siècle, la France est entrée dans la phase républicaine de son histoire, l'école est devenue un élément central de son organisation », note ainsi P. Macherey¹.

Il poursuit : « outre le rôle fonctionnel et pour ainsi dire technique propre à une institution d'enseignement qui dispense de l'instruction en rapport avec des contenus déterminés et assure des formations présentant le caractère d'apprentissages ciblés sur des objectifs précis, elle y a assuré celui d'un modèle à vocation totalisante à partir duquel s'est façonné l'imaginaire propre à ce qu'on peut appeler une Société-École. » (Ibid.) De Napoléon I^{er} à J. Ferry en passant par F. Guizot, la construction d'un État « centralisateur » et « éducateur » – dont notre système scolaire a conservé beaucoup de ses institutions et de ses traits, qui ne sont pas seulement symboliques – l'a bien montré. Et comme le souligne P. Macherey, cette construction s'est faite sous le sceau d'un normativisme et d'un rationalisme étroitement entrelacés, accordant à l'École, quelque chose comme un monopole dans la définition du savoir et des apprentissages légitimes qui s'est revêtu d'un universalisme héritier autoproclamé des Lumières.

Une société-école

L'École occupe donc une place cardinale dans « notre » récit politique national puisqu'elle est le socle de la République ou mieux, son institution au double sens de sa genèse – c'est par l'École que s'institue la République, celle-là étant l'instance par laquelle celle-ci « s'apprend », transmet ses valeurs et ses principes – et de son résultat – parce que

l'École est l'institution républicaine par excellence, l'expression symbolique et pratique de la République, et de ce point de vue l'un des rares, sinon le seul service public aujourd'hui accessible « sans condition » (ou presque).

Cette centralité de l'École concerne aussi la reproduction de la formation économique de la société capitaliste de notre pays. En dépit de quelques entailles², l'État conserve encore un réel monopole dans la définition des curricula, qu'ils soient prescrits (les programmes d'enseignement) ou implicites (les postures et le partage de valeurs – celles de la République notamment) comme dans la collation des grades et des diplômes auxquels sont liées les conventions collectives de travail.

En outre, la qualité politique de l'État, sa laïcité, est ici décisive, en ce qu'elle se donne pour fin « de produire, par la séparation des Églises et des États, la coexistence d'hommes libres et égaux en voie de devenir des citoyens libres et égaux³ ». De manière privilégiée, ce principe de laïcité s'est du reste institutionnalisé « dans l'école publique comme formation du libre citoyen, capable d'exercer son jugement sur la base de l'acquis des savoirs élémentaires⁴ ».

Un décentrement de l'École

Depuis plusieurs décennies cependant, l'École est prise dans des mouvements contradictoires que, sans doute à son corps défendant, elle a contribué à nourrir. Le monopole de la définition du savoir et

- (1) Pierre Macherey, « À l'école des normes », in Laurence Gavarini, Dominique Ottavi & Ilaria Pirone (dir.), *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2022, p. 15.
(2) *Je songe au développement et à la certification de l'enseignement supérieur privé. Si la problématique est différente pour l'enseignement scolaire privé et, pour une très large part, confessionnel, en raison de son régime juridique d'association avec l'État, elle ne doit pas être occultée. Voir Stéphanie Hennette Vauchez, L'école et la République*, Paris, Dalloz, 2023.
(3) André Tosel, *Nous citoyens, laïques et fraternels ? suivi de La laïcité au miroir de Spinoza*, Paris, Kimé, 2015, p. 57.
(4) Ibid., p. 39.

(5) Voir Theodor W. Adorno & Max Horkheimer, *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard, 1974, p. 129-176 ; T. W. Adorno, « L'Industrie culturelle », *Communications*, 1964, no 3, p. 12-18 ; https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_3_1_993.

(6) Voir Jacky Beillerot, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.

(7) Voir les ouvrages de Philippe Champy & Roger-François Gauthier (2022) et de Denis Paget (2024). Il faut également noter que l'unification scolaire s'est opérée sous le sceau de l'extension de la formalité scolaire de l'enseignement secondaire.

(8) Auxquels s'ajoute, pour notre pays, le poids de son passé colonial, vis-à-vis de l'Algérie notamment, qui ne passe toujours pas...

(9) André Tosel, op. cit., p. 78.

(10) Ibid., p. 78-79. A. Tosel renvoie à Raúl Fornet-Betancourt, *La philosophie interculturelle*, Paris, Éd. de l'Atelier, 2011.

(11) Ibid., p. 79.

(12) De laquelle il ne faut pas dissocier celles des CPE, quand bien même leurs conditions et modalités d'exercice professionnel diffèrent des enseignant-es et quand bien même la réforme de la formation qui est en cours entend réduire cet exercice à une dimension pénale et/ou managériale.

(13) Cf. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 2013, no 30, p. 82.

(14) À cet égard, il faut ici rappeler le droit et même le devoir des fonctionnaires de forger leurs opinions sur la politique qu'ils sont chargés de mettre en œuvre. « La bonne exécution des tâches qui [leur] sont confiées et le développement de l'esprit critique dans l'exécution de ces tâches sont des qualités de service public qui doivent être développées conjointement » affirme Anicet Le Pors, « La déontologie des fonctionnaires : le plein exercice de leur citoyenneté », in Jacky Simon, *La déontologie des cadres publics*, Chasseneuil-du-Poitou, SCEREN-CNDP ; ESEN, 2012, p. 88 ; <https://anicetle-pors.blog/2013/01/10/la-deontologie-des-fonctionnaires/>.

des apprentissages légitimes qu'elle a pu incarner s'est effrité au sens où l'École s'est et a été décentrée, notamment par l'émergence d'une culture de masse au cours du XXe siècle, ce que certains ont nommé « l'industrie culturelle », entendue comme un effet du processus d'industrialisation de la production culturelle⁵.

Ce monopole a d'autre part été mis à l'épreuve de la massification scolaire à partir des années 1960. La croissance quantitative et durable des effectifs scolaires a en effet conduit à élargir l'accès à l'enseignement secondaire à des milieux sociaux qui en étaient auparavant exclus, ainsi qu'à étendre un modèle de scolarisation à l'ensemble de la société⁶. Or cette croissance des effectifs a eu pour effet d'amplifier la diversité socioculturelle des élèves et d'accroître l'hétérogénéité de leur rapport au savoir et de leur appropriation de la culture scolaire. Cet élargissement de l'accès à l'enseignement ne s'est pas ou n'a pas été accompagné d'une transformation qualitative des curricula, à tout le moins pas aussi profonde que celles des structures, ce qui a eu pour conséquence de contribuer au « décalage » croissant d'une fraction importante de certains publics scolaires vis-à-vis des exigences normatives et curriculaires de l'École⁷.

Quant à l'universalisme revendiqué par l'École, il a également été mis à l'épreuve de la mondialisation capitaliste, dont les flux ne sont pas que financiers et matériels, mais sont aussi ceux de populations venues chercher asile, travail et fortune dans les pays capitalistes développés⁸. D'un mot, l'École s'est vue exposée à une relativisation de son universalisme, lequel, s'est voulu partiellement relativiste en vertu du principe de la liberté de conscience qui est l'un des éléments constitutifs du principe de laïcité. L'École doit dorénavant prendre la mesure « des limites de son universalisme désormais en crise, qu'il soit philosophique, religieux, politique, économique » impliquant « une autocritique de notre culture dominante qui se pose comme monoculturalisme néolibéral⁹ ».

Former à l'esprit critique

Sur le plan des principes, l'École publique et laïque apparaît ainsi comme « un lieu privilégié », non pour « une intégration dans une citoyenneté érigée en privilège national, mais pour une citoyenneté plurielle de personnes en transculturation » qui désigne « le mouvement de passage, de transition d'une culture à une autre par emprunts réciproques, et par innovations conséquentes¹⁰ ». On entre à l'école, insiste A. Tosel, « pour se former à travers la connaissance,

pour cultiver l'appréhension de l'autre et former avec lui un esprit critique et autocritique réellement instruit de la diversité culturelle¹¹ ».

C'est dans ce cadre général que s'inscrit la question de la formation à l'esprit critique. Si elle est inhérente aux enseignements disciplinaires structurant les curricula, cette formation se révèle particulièrement importante vis-à-vis des « questions socialement vives », notamment en Sciences de la vie et de la Terre par exemple, avec la contestation ou le rejet de vérités scientifiques établies, ou bien en Histoire, avec la contestation de faits historiques avérés et la promotion d'un discours complotiste.

Du point de vue de la formation des enseignant-es¹² et des disciplines d'enseignement, la question de la formation de l'esprit critique pour nos futures collègues, mais aussi de la formation à la formation de l'esprit critique chez les élèves, y occupe une place évidemment cruciale. Plus problématique, en revanche, est la question des « valeurs de la République ». Celles-ci semblent en effet moins faire l'objet d'un enseignement que d'un « partage » transversal à l'ensemble des curricula, sans être formellement rattachées à un champ disciplinaire en particulier¹³. Dans les faits, ce sont souvent les enseignements d'Histoire-Géographie, et peut-être ceux de SES et/ou de philosophie au lycée, qui les constituent en objet curriculaire.

Outre cette idée principielle d'une « citoyenneté de transculturation » (A. Tosel), la formation à l'esprit critique exige également que la « fonction critique » consubstantielle à l'enseignement ne soit pas dérobée par des injonctions institutionnelles qui se focalisent souvent sur le respect inconditionnel de principes pétris d'universalisme, mais insuffisamment attentives aux singularités des situations¹⁴. Ces injonctions sont par ailleurs profondément intriquées à la façon dont le « terrain » est pensé et articulé à la formation, comme une sorte d'espace projectif du théorique au sein duquel le poids des « bonnes pratiques » se combine au surplomb du « faire partager » les valeurs de la République. Se forge alors un cadre normatif qui, souvent contre leurs intentions, conduit les enseignant-es fonctionnaires stagiaires à outrer la neutralité qui leur est requise, et donc à neutraliser la réflexion et le débat, pourtant indispensables à la formation de l'esprit scientifique-critique, autrement dit, à esquiver voire à simplement évacuer ce dernier.

Pour s'émanciper de cette conjonction des pesanteurs, l'enquête telle que la conçoit par exemple J. Dewey (2018) est une perspective féconde puisque « la connaissance consiste à faire la vérité par un

processus d'enquête¹⁵». Cela signifie d'abord que l'enquête est fondamentalement un «processus de problématisation» en ceci qu'elle suppose «la transformation des propositions initiales» et qu'elle consiste surtout dans «un processus dynamique de construction d'un jugement à partir de propositions conçues comme des instruments heuristiques¹⁶». Naturellement, cela exige du temps ainsi que des moyens, matériels et humains, tant pour l'exercice du métier que pour la formation à ce dernier. Or aujourd'hui, ces moyens, dont le caractère fondamental n'est nullement superfétatoire, manquent cruellement à la formation des enseignant-es.

Vincent Charbonnier

Nantes Université-INSPÉ, CREN
<https://orcid.org/0000-0002-4301-4061>

(16) Ibid., p. 60.

Bibliographie

Étienne Balibar, Christian Baudelot, Roger Establet, Pierre Macherey & Michel Tort, **Écoles : critique matérialiste des appareils scolaires** [1969], éd. Y. Sato, Paris, PUF, 2025.

Pierre Champy & François-Roger Gauthier, **Contre l'école injuste**, Paris, ESF Sciences humaines, 2022.

John Dewey, **Démocratie et éducation [1916] suivi de Expérience et éducation [1938]**, Paris, A. Colin, 2018.

Jean-François Dupeyron, **L'école des communs**, Lormont, Éd. Le Bord de l'eau, 2024.

Denis Paget, **Ce que l'école devrait apprendre à tous**, Vulaines-sur-Seine, Éd. du Croquant, 2024.

La vérité en classe d'histoire : un obstacle épistémologique

Lucie Gomes

L'histoire est l'étude du passé à partir de l'enquête sur ses traces. Cela signifie que l'histoire n'a pas pour vocation de reconstituer l'exactitude du passé. Quelle est alors la place de la vérité dans cette discipline ? Comment la vérité peut-elle être mise au travail en classe d'histoire en se référant à l'épistémologie historique ?

Comme l'explique Hannah Arendt, il faut distinguer la matière factuelle des interprétations. Rosa Parks a refusé de céder sa place dans un bus, c'est incontestable tant les preuves se recoupent. Pourquoi l'a-t-elle fait ce jour-là ? Pour répondre à cette question, seules des hypothèses ou des suppositions peuvent être formulées. C'est le cœur du travail historien : comprendre et expliquer le passé nécessite une enquête pour s'approcher de la vérité, tout en sachant que celle-ci ne peut être exactement reconstituée.

En classe d'histoire, un désir de vérité

L'histoire n'est pas la vérité du passé. Pourtant, en classe d'histoire, les savoirs ont le statut de certitude, comme dans de nombreuses disciplines. La transposition didactique transforme les savoirs scientifiques apodictiques (accompagnés de leur argumentation interprétative) en savoirs scientifiques assertoriques (détachés de leur argumentation interprétative). Par exemple, le fascisme et le nazisme sont décrits dans les programmes scolaires comme des totalitarismes dont il convient d'apprendre les caractéristiques. Le débat historique sur le concept de totalitarisme montre que le terme ne fait pourtant pas consensus, mais l'historiographie est bien souvent mise de côté au profit d'une vérité qui ne ferait pas débat.

C'est le cas pour de nombreuses thématiques :

la profusion de contenus présents dans les programmes empêche toute contextualisation scientifique des savoirs. L'histoire scolaire prend ainsi souvent la forme d'une boucle didactique dans laquelle les documents étudiés viennent confirmer le savoir transmis au lieu de permettre l'enquête historique problématisée. L'histoire comme vérité en classe est le produit de programmes scolaires denses et d'attentes sociétales de connaissances pléthoriques sur le passé (les dates, les grands personnages, les époques, etc.). Comment sortir de ce piège de la recherche de la vérité en redonnant du sens épistémologique à cette discipline ?

Les narratifs, un outil didactique pour développer des compétences critiques historiennes

L'histoire n'est pas la vérité du passé, mais elle n'est pas non plus relativiste : les savoirs historiques sont le fruit d'enquêtes questionnant les traces du passé. Dans nos travaux, nous développons l'outil du narratif pour apprendre aux élèves à penser de façon historique.

Un narratif est une mise en récit cohérente et logique. Le narratif peut être l'histoire qu'on se raconte sur le passé ou qu'un autre nous raconte sur le passé. Il peut être figé dans le temps ou évolutif. Il peut être construit collectivement, individuellement ou être prescrit par certains.

Habituellement, les élèves accueillent le narratif (le leur ou celui des autres) sans le questionner : ils font confiance. L'enjeu est d'apprendre à enquêter par principe sur les narratifs pour mieux les élucider dans une démarche historique compréhensive et non pas seulement de fact-checking¹.

Nous expérimentons des dispositifs où des élèves doivent à la fois élucider les narratifs présents dans les traces du passé, mais aussi se demander pourquoi ceux-ci sont-ils diffusés. Ils apprennent à produire des hypothèses en histoire et à les évaluer pour améliorer l'argumentation de celles-ci ou pour les éliminer par le débat avec leurs pairs. Ils construisent un problème historique. Cette approche n'écarte pas l'idée de vérité, mais elle est plus proche de l'épistémologie historique en enquêtant sur les vérités énoncées dans les traces du passé. Ainsi, si l'histoire n'est pas la vérité du passé, elle permet d'enquêter sur ce qui est considéré comme vrai ou faux à d'autres époques : les rumeurs, la propagande, les discours, etc. Ces compétences critiques sont aussi celles attendues pour une citoyenneté éclairée : ne pas seulement comprendre les discours tenus ou fact-checker la véracité de ceux-ci, mais aussi se questionner sur les raisons de leur existence en problématisant ce questionnement. Quand Donald Trump dit que les Haïtiens mangent des chats et des chiens à Springfield en 2024, c'est ne pas se contenter de vérifier que c'est faux, c'est aussi se demander quelles bonnes raisons il peut avoir de dire cela dans le contexte de la campagne présidentielle aux États-Unis.

Comment l'outil des narratifs permet de questionner la vérité des récits du passé de façon plus épistémologique ?

Les Guerres de Vendée, un narratif prescrit

Un premier travail que nous avons mené porte sur les Guerres de Vendée. Celles-ci ont lieu pendant la Révolution française : il s'agit de révoltes violemment réprimées, menant à des massacres de populations civiles. Au Puy du Fou, il est expliqué que la France a mené un génocide sur le peuple vendéen, plus royaliste et catholique que d'autres sur le territoire. Cette vision militante et erronée du passé s'appuie sur des récits de nobles vendéens qui racontent au XIXe siècle leur vérité des Guerres de Vendée.

Étudier les narratifs, c'est se saisir de ces récits pour mener une enquête. Les élèves comprennent assez vite que raconter un événement quand on l'a

soi-même vécu relève d'une grande subjectivité. Cependant, cela ne les empêche pas ensuite de considérer ce qui est dit dans les textes comme la vérité : la croyance dans le réalisme des sources est un obstacle majeur à l'école. Le dispositif d'évaluation de leurs hypothèses les mène à se dire que finalement la noble autrice de mémoires ment. Et si elle ment, il s'agit alors de se demander pourquoi. Les hypothèses des élèves sont intéressantes : ils supposent que c'est une forme de devoir de mémoire qui pousse la noble à raconter ainsi les Guerres de Vendée et que le Puy du Fou a aussi cet objectif. Même si en histoire on ne parlerait pas de mensonges, mais de subjectivité de l'autrice, c'est finalement ce qui permet aux élèves de questionner l'intention narrative. Ils ne sont plus seulement à se demander si ce que dit la noble ou le Puy du Fou est vrai, mais plutôt pourquoi ces narratifs sont-ils diffusés avec une argumentation interprétative développée (le savoir apodictique). C'est un pas important vers le développement de compétences critiques historiques.

La rumeur à Oradour-sur-Glane, un narratif local

Nous avons mené une autre enquête didactique sur la question de la vérité avec l'étude d'une rumeur locale sur le massacre d'Oradour-sur-Glane. Ce massacre a lieu le 10 juin 1944 par des SS et fait 643 victimes. Très vite, la population aux alentours se met à croire que les SS se sont trompés de village, qu'ils visaient Oradour-sur-Vayres non loin de là et connu pour être dans un maquis de résistants. Les recherches historiques sur le sujet montrent que c'était bien Oradour-sur-Glane qui était visé, précisément parce que le village n'était pas dans un maquis et opposerait donc peu de résistance. Pourtant, cette rumeur perdure.

Nous avons produit un dispositif pour que des élèves de collège habitant à proximité du village enquêtent sur les raisons de la persistance de cette rumeur. Ils produisent des hypothèses qu'ils évaluent ensuite en fonction des connaissances à leur disposition : la rumeur serait plus rassurante que la réalité, la rumeur rendrait l'événement plus palpitant, la rumeur rendrait le massacre plus cohérent, etc. À la fin de l'enquête, les élèves ont déplacé le problème de départ : il ne s'agit plus de se demander si la rumeur est vraie (les preuves sont nombreuses, mais suffisent rarement face aux histoires familiales), mais d'essayer d'objectiver pourquoi la population dont ils font partie ont pu y croire. Ils ne désavouent pas ce qui leur a été raconté dans leur

(1) L'anglicisme fact-checking est choisi ici en référence aux rubriques du même nom déployées dans les médias

Bibliographie

Hannah Arendt, **La crise de la culture**. Paris : Gallimard, 1961/1972.

Didier Cariou, **Le document et l'indice**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2022.

Sylvain Doussot, Magali Hersant, Yann Lhoste, Denise Orange-Ravachol (dir.), **Le cadre d'apprentissage par problématisation**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2022.

Lucie Gomes, **Enseignement de l'histoire et esprit critique**. Presses Universitaires de Rennes, 2023.

Antoine Prost, **Douze leçons sur l'histoire**. Paris : Éditions du Seuil, 1996.

famille, ils essaient de comprendre les raisons de ces discours. Il ne s'agit plus d'une opposition entre l'histoire et la mémoire locale (savoir assertorique : c'est vrai ou c'est faux sans argumentation compréhensive), mais de faire de l'histoire de la mémoire (savoir apodictique : les raisons de la construction mémorielle).

Les discours sur le 7 octobre en Israël : un conflit de narratif

Nous menons aussi certains de nos travaux dans des groupes de terminale HGGSP : c'est la spécialité histoire-géographie-géopolitique-science politique que certains élèves choisissent au lycée. Cela nous permet de produire des expérimentations sur de l'histoire récente puisque le cadre chronologique des thématiques est très vaste. Nous avons ainsi mis au travail les narratifs sur l'attaque du 7 octobre 2023 par le Hamas en Israël. Cet événement dramatique a été dénoncé pour son atrocité (plus d'un millier de morts et de nombreux otages), mais les termes employés pour le désigner ont varié selon les formations politiques menant à une polémique politico-médiatique en France. Fallait-il parler de terrorisme comme l'a fait la Première ministre Élisabeth Borne ou de crime de guerre comme le caractérisait la France insoumise (parti à gauche, dans l'opposition au gouvernement) alors accusée de minimiser l'événement.

Les élèves ont travaillé à partir de discours des uns et des autres, non pas pour déterminer qui dit la vérité, mais pour se questionner sur les raisons qu'ils ont d'utiliser des concepts différents, en sachant que les élèves ne peuvent pas s'appuyer sur une définition claire du terrorisme, celle-ci ne faisant pas consensus, ni en droit, ni pour la communauté historique. Les élèves ont alors établi que parler de crime de guerre n'est pas une minimisation de l'événement, mais relève d'une contextualisation différente : le terrorisme relèverait selon eux d'une pratique contre les civils en temps de paix alors que le crime de guerre se situe durant un conflit. Le choix du concept ne relèverait pas de la gravité donnée au massacre, mais de savoir si on considère qu'il intervient pendant une guerre déjà en cours ou non. Poursuivant leur enquête par le dispositif prévu, les élèves produisent des hypothèses sur les raisons de la polémique en s'intéressant aux enjeux de telles prises de position pour des personnalités politiques en quête de soutiens électoraux. Le développement de compétences critiques historiques permet une forme d'éducation au politique productrice

de savoirs apodictiques (relevant d'une enquête) sur des affirmations assertoriques pour qualifier le 7 octobre sans dérouler l'argumentation qui l'accompagne.

Conclusion : la vérité comme objet de la classe d'histoire

L'histoire n'a pas pour enjeu de dire la vérité du passé, mais d'enquêter de façon problématisée sur les traces pour produire un savoir apodictique : des hypothèses interprétatives raisonnées à partir de la matière factuelle. Mais la vérité est parfois prise pour objet : non pas pour dire qui ment et qui raconte le vrai dans les sources, mais pour essayer de comprendre la vérité exposée des uns et des autres, ce que nous appelons le narratif.

En classe d'histoire, s'emparer des narratifs pour mener des enquêtes historiennes problématisées, c'est permettre le développement de compétences critiques en apprenant aux élèves que tout récit s'il doit être fact-checké doit aussi être interrogé sur les raisons de sa production, de sa diffusion et sur la façon dont il est reçu. C'est plus proche épistémologiquement de la posture historique, mais c'est aussi former à une citoyenneté moins naïve et plus éclairée.

Lucie Gomes

Professeure des universités- Didactique de l'histoire
Université de Lille
Unité de recherche : CIREL-Théodile
Collaboratrice scientifique : CREN

Pour une approche socio-historique des savoirs

Jacques Bernardin

Concurrencée par l'usage d'internet et l'influence des réseaux sociaux, prompts à diffuser des informations incontrôlées, à stimuler les affects plus que la réflexion, l'École voit son autorité contrariée, contestée. Dans cette époque de recul démocratique, l'éducation des jeunes générations est plus que jamais indispensable pour enrayer ces dérives, qui nourrissent les idéologies d'exclusion.

Désormais, il ne suffit plus d'énoncer les savoirs pour qu'ils s'imposent, il s'agit d'en asseoir la pertinence et la légitimité. Ce qui nécessite de remonter le fil de leur genèse. En effet, ils n'ont acquis leur statut et leur reconnaissance par la communauté humaine qu'au terme d'un long processus critique les ayant éprouvés. Sans prétendre « faire réinventer le monde », comment néanmoins restituer la valeur et le sens des savoirs, notamment pour les élèves qui en doutent ? En insistant davantage sur le processus de conceptualisation. Explorons à ce sujet quelques-uns des premiers apprentissages du cycle 2. Au regard de leur histoire constitutive, quelles situations imaginer ?

L'accès au principe du système écrit

C'est le besoin d'échanger à distance qui est à l'origine de l'écriture : comment se faire comprendre d'un interlocuteur absent sans risque d'ambiguïté ? Si initialement, les systèmes graphiques ont été idéographiques (représentations figuratives ou symboliques), les impasses rencontrées – pour rendre compte de notions abstraites, de noms propres, etc. – ont conduit à l'émergence progressive d'autres systèmes, notamment phonologiques, tel le principe alphabétique mis au point par les Grecs (suite aux Phéniciens) dont les Romains ont actualisé l'héritage. Les mots sont désormais représentés par des signes renvoyant à leur signifiant oral. D'autres marques s'y sont ensuite adjointes, au service du sens : distinctives d'homophones,

étymologiques, affilant à des familles de mots... On parle désormais de plurisystème graphique, dont toutes les marques concourent à la signification.

Vygotski s'est arrêté sur les difficultés des élèves, au niveau des situations langagières écrites, qui supposent « une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur », ou des motifs de l'investir : « L'écolier qui aborde l'apprentissage (...) n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général¹ ». Pour les élèves, l'exploration des usages de l'écrit permet d'affermir le projet d'apprentissage, tout comme le sentiment de progresser lors de confrontations à des énoncés. C'est dans ces activités complexes de lecture/écriture qu'avec leurs moyens, initialement lacunaires, ils vont résoudre les problèmes d'interprétation ou d'encodage, en mobilisant l'ensemble de leurs ressources. Si initialement l'expertise de l'enseignant est fortement sollicitée, au fil des expériences, les remarques se multiplient sur des analogies et les stratégies opératoires. Un fichier lexique est constitué au gré des lectures, élargissant leurs appuis. Son extension alourdissant son usage, le classement des mots devient indispensable. Dans un premier temps, les élèves n'en considèrent que l'aspect sémantique, ce dont témoignent leurs propositions de classement (par thèmes ou catégories [ours/cheval/chien]). Ce n'est qu'à l'issue de tout un processus de mise à l'épreuve invalidante qu'ils vont opérer une « révolution

(1) L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions Sociales, 1985, pp. 260-261.

- (2) Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris Retz, 1997/2002, pp. 100-125.
 (3) Jack Goody, *La raison graphique*, Éd. de Minuit, (1979, pp. 148-152.
 (4) Georges Ifrah, *Histoire universelle des chiffres*, Seghers, 1981, p. 162.

mentale » les amenant à des considérations morphologiques. Les termes témoignent de l'affinement progressif de la règle commune (« c'est pareil », « ça se ressemble », « le début ») avant que le langage serve la prise de conscience du critère opératoire unique (« la première lettre »), consacrant la pertinence du classement alphabétique comme principe valant pour le classement de tous les mots².

Décentration qui n'est pas mineure. Le classement exige en effet une rupture avec l'expérience passée du mot, permet d'orienter l'attention vers les aspects formels constitutifs du système écrit. Cette rupture fait écho au rôle que la liste a pu jouer il y a 5 000 ans, à Sumer comme en Égypte ! L'inventaire du vocabulaire sumérien par les scribes mésopotamiens fut un lent processus s'étalant sur des siècles, face au problème à résoudre : comment classer ? Comme le remarque Jack Goody, « le fait de mettre en liste (...) en disposant les signes en fonction du son de la consonne initiale, peut suggérer le passage à l'étape suivante dans l'analyse des sons, celle qui conduit à l'alphabet³ ».

Passionnés par l'histoire des systèmes d'écriture, les élèves ne le sont pas moins par l'histoire de l'orthographe, qui les amène à appréhender autrement la morphologie et les indices graphiques faisant sens (comme la graphie de « loup » ou les pluriels si atypiques de « messieurs / mesdames »).

Du comptage au système de numération

Selon les historiens, « L'écriture est une invention de comptables appelés à fixer les opérations économiques beaucoup trop nombreuses et diverses pour être confiées à la seule mémoire dans les sociétés en pleine expansion de Sumer et d'Élam⁴ ». Avec le développement de l'agriculture et de l'élevage, un comptage plus précis s'est avéré nécessaire. Les hommes ont d'abord utilisé des intermédiaires matériels (cailloux, coquillages, osselets) comme substituts des objets. Dans cette comptabilité visuelle, les nombres ne se séparent pas nettement des objets nommés. La symbolisation du nombre, avant de passer par l'écrit, passera par la numération orale. Dans une première étape, les noms seront inséparables des objets dénombrés, accompagnés de gestes (techniques digitales ou corporelles). Puis on utilise le nom des parties du corps servant à la technique du comptage

qui, par la force de l'habitude, devient insensiblement demi abstraite. Ce n'est que dans une troisième étape que les noms des nombres seront créés, dérivés du nom des parties du corps initialement utilisées.

Pour les élèves, il est difficile d'appréhender le nombre comme symbole substitutif d'une quantité. La pratique réitérée de classement de collections d'objets divers permet le repérage de ce qui transcende la diversité. Lors des échanges, les élèves opèrent des généralisations et confortent la conception cardinale du nombre, faisant rupture avec l'expérience passée les liant à un ordre dans une suite. Ces classements conduisent à s'émanciper de la captation première du comptage, à cristalliser l'attention sur le cardinal des ensembles constitués, ce qui se poursuit avec la décomposition de nombres.

La conceptualisation du principe de numération fait aussi problème. Que sait-on de sa mise au point ? En Mésopotamie où la civilisation se développe, les échanges, livraisons ou inventaires nécessitaient de garder trace de quantités importantes. On met au point les calculi (petits cailloux), billes de terre que l'on enferme dans une bourse en argile, en nombre égal aux têtes de troupeau. Par souci d'économie, elles ont des formes différentes selon les quantités représentées (1, 5, 10). Puis on a l'idée de symboliser les calculi par différentes empreintes, de formes et tailles différentes. La nécessité de traiter de grandes quantités amènera à imaginer différents systèmes. Dans le principe additif, les chiffres de base sont juxtaposés, ce qui est lourd à manier. On arrivera à mêler principes additif et multiplicatif pour simplifier (Ex. $5372 : 1000 \times 5 + 100 \times 3 + 10 \times 7 + 2$), mais cela rend les opérations compliquées. L'exigence de gagner du temps et de réduire les sources d'erreur fera imaginer une autre solution : le système positionnel, selon lequel la valeur des chiffres dépend de leur position. Il faut attendre le IX^{ème} siècle pour qu'apparaisse le zéro, ce petit rien qui change tout.

Le système de numération est lui aussi l'héritier d'une histoire balbutiante, faite de multiples essais et d'emprunts interculturels. Là encore, on peut remettre en scène les conditions problématiques qui en ont généré l'invention : gérer de grands nombres, trouver des manières d'en rendre compte, puis inventer des modes de représentation avant de s'entendre sur un mode de codage fiable.

Odette Bassis a imaginé les grandes étapes

d'une démarche à l'adresse des élèves⁵. Chaque élève dispose d'un tas d'allumettes représentant un troupeau d'animaux dont il faut trouver la quantité, mais « dans un pays où on ne sait compter que jusqu'à quatre ». Des groupements de différentes natures sont alors réalisés et confrontés. Après un premier échange, il s'agit de s'entendre sur une dénomination commune des différentes unités. Puis il s'agit d'en rendre compte sans mots : c'est alors que s'inventent différents codages substitutifs des dénominations précédentes, avant la mise au point d'un codage commun à la classe (utilisant des symboles). Dans une nouvelle étape, seuls les chiffres sont utilisables. Diverses possibilités émergent : couleurs, tailles ou positions différentes suivant l'unité représentée. Est alors mise au point l'écriture positionnelle. Par la suite, l'envoi de messages sur la base de quantités différentes à coder conduit à l'émergence de la nécessité du zéro. Le nombre « dix », désormais justifié dans son essence, prend alors un autre relief pour les élèves.

L'ensemble concourt à organiser la (re)construction progressive dans tout un étagement conceptuel où le dire succède au faire, avant une montée en puissance de la généralisation, en usant d'abord du langage puis d'un substitut symbolique, avant que la position opère elle-même comme nouvelle étape poussant la conceptualisation à son terme. Le parallèle avec les tentatives successives à l'échelle humaine rassure les élèves face à leurs erreurs passées et donne un autre souffle à leur apprentissage.

La transmission des techniques, le rôle du schéma.

Comment se sont partagées les techniques ? « Depuis les temps les plus reculés, les techniques de la chasse, de la pêche, de la subsistance, etc. ont été d'abord inventées puis transmises par l'exemple et le contact. Mais ces techniques seraient restées figées s'il n'y avait pas eu réflexion sur elles. (...) Au Moyen-Âge apparaissent des ouvrages imprimés (et illustrés) qui sont des recueils de pratiques sous forme d'algorithmes. On passe d'un mode de transmission oral et ésotérique à un exposé écrit dont la présentation nécessite une mise en ordre des pratiques décrites et la mise au point d'un vocabulaire écrit et graphique. C'est (...) une approche plus raisonnée des pratiques. Bien que le terme n'ait été employé que plus

tard, on peut déjà parler d'une technologie pratique ou professionnelle qui vient surmonter les savoir-faire primitifs »⁶. Ce n'est qu'au XVII^e siècle qu'apparaissent des ouvrages qui se dégagent des cas particuliers pour présenter par induction des règles, des lois, des principes. Ainsi, l'échange d'expériences a pris un nouveau tour avec les exigences inhérentes à la représentation graphique, qui impose des choix tant au niveau du mode d'exposition du contenu que des outils pour en rendre compte, première base ayant servi d'appui pour induire des principes à portée plus générale.

Considérons un exemple travaillé dans cette filiation, à partir d'un objet familier : la bicyclette. Dans un premier temps, chacun dessine son vélo. La confrontation met en lumière les incohérences et les manques, amenant les élèves à quitter l'expérience familière (point de vue fonctionnel attaché à l'usage : selle, roues et guidon ne manquent sur aucun dessin) pour se centrer sur des caractéristiques essentielles du point de vue technique : l'axe des roues et surtout le pédalier et le système d'engrenages reliés par la chaîne, souvent oubliés ou mal placés. L'interrogation fait « descendre du vélo » pour en considérer le fonctionnement, permet un autre regard sur l'objet.

La réflexion se poursuit à partir de montages réalisés avec des roues dentées de diverses tailles dont là encore, des « dessins » doivent rendre compte. A nouveau, si tous les montages marchent, les représentations révèlent un décalage : certaines roues ne sont pas solidaires, des axes ne sont pas représentés, beaucoup de détails sont inutiles. L'échange critique permet de s'entendre collectivement sur des modes de représentation, de discriminer l'essentiel de l'accessoire, ce qui amène les dessins à évoluer vers le schéma, standardisé et centré sur le principe. A la suite de quoi, outre la prise de conscience du sens de rotation, émergera le principe de démultiplication.

Enfin, une séance de classement de vélos de différentes époques fournit l'opportunité d'utiliser les différences quant aux modes de transmission pour justifier des classements : de l'absence de pédales (draisienne) à l'entraînement direct à la roue avant (grand bi), puis indirect mais sans démultiplication à la roue avant puis arrière, avant la mise au point du système actuel. Là encore, les brouillons du passé passionnent les élèves. Au-delà, leurs réflexions témoignent du

(5) Odette Bassis, *Concepts-clés et situations-problèmes en mathématiques*. Hachette, 2003.

(6) Yves Deforge, *De l'éducation technologique à la culture technique*, E.S.F., 1993.

déplacement de regard sur les objets du quotidien, de leur curiosité exacerbée à l'égard des mécanismes incorporés.

Conclusion

Rien de plus redoutable que la relation de connivence de l'expert vis-à-vis de son objet d'élection, amenant souvent les professeurs à ne pas comprendre que les élèves ne comprennent pas (Gaston Bachelard). Éclairer les zones difficiles, les obstacles en ayant jalonné la genèse : instruit de cette interrogation épistémologique, il est plus facile de les anticiper et d'en prévoir le dépassement.

Chaque objet mérite une investigation spécifique : qu'est-ce qui mérite d'être mis en scène ? A travers les exemples, on perçoit la décentration à faire opérer par rapport à l'usage et l'appréhension familière : en matière de langage, de comptage ou d'objets, il s'agit de provoquer la mise à distance, la suspension du rapport pragmatique habituel, de changer d'orientation pour faire s'interroger sur des aspects formels. La représentation (écrite, symbolique, dessinée) aide à décontextualiser les objets, témoigne des conceptions initiales et sert d'appui pour en débattre. Il en est de même pour passer de l'énoncé de problème à sa schématisation ou de l'espace vécu à l'espace représenté.

Croiser les cheminements vécus en classe avec des éléments de l'histoire culturelle est toujours un moment fort. Outre la validation du résultat et la légitimation a posteriori des efforts pour y parvenir, le sentiment d'inscription dans la grande Histoire renforce puissamment les mobiles d'apprendre.

Jacques Bernardin

Président du GFEN

Enseigner la géographie autrement

pour armer l'esprit critique

Yann Coudreau

Face à des enjeux didactiques complexes, les professeurs de géographie doivent former des citoyens éclairés, capables de décrypter les dynamiques spatiales et de résister aux discours simplistes. Les méthodes actives, comme le jeu de rôle et le débat placent les élèves au cœur de la construction critique des connaissances et évitent l'écueil d'une transmission passive des savoirs.

Enseigner des vérités en géographie

Cela fait maintenant longtemps que le constat est posé, la géographie ne sert plus seulement à faire la guerre¹. La géographie scolaire telle qu'elle est enseignée depuis une quarantaine d'années se fixe des objectifs plus ambitieux que la récitation des départements et des fleuves de France. Les professeurs d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique ont pour mission d'amener leurs élèves à se repérer dans l'espace, c'est entendu, mais également à caractériser les espaces, les emboîter dans des échelles multiples et y intégrer des dynamiques complexes. Les thématiques traitées au cours de la scolarité sont nombreuses, migrations internationales, dynamiques de peuplement ou mondialisation des échanges par exemple. Tous ces sujets sont complexes au sens où ils impliquent une grande multiplicité de facteurs parmi lesquels les actions humaines tiennent une place essentielle. Or on sait à quel point les actions humaines peuvent paraître à la fois rationnelles et constructives aussi bien que confuses et destructrices. Rendre ces actes intelligibles aux élèves est une des ambitions de la géographie scolaire qui participe, comme ses disciplines sœurs à la formation de citoyens éclairés.

La réponse didactique la plus répandue à ce

défi consiste en ce qu'on nomme l'étude de cas. Le professeur amène ses élèves à analyser une ou plusieurs situations géographiques édi-fiantes puis à la mettre en perspective par des jeux d'échelles et de confrontations à d'autres situations et de conclure par une appréhension globale du phénomène. La démarche est opérante mais subtile. La tension entre le général et le particulier est difficile à manier, tant pour le professeur qui pourrait se laisser tenter à l'usage de situations caricaturales que pour l'élève qui risque d'en tirer des conclusions simplistes et une généralisation abusive. A trop forcer le trait d'une généralisation factice, on se trouve durant cette phase de généralisation en position trans-missive, énonçant des faits attendus, des vérités géographiques intangibles et simplistes. C'est là un risque non négligeable. Dans le temps contraint de la classe, faire émerger une pensée complexe chez les élèves fondée sur un raisonnement géographique est un challenge difficile à atteindre.

A ce premier constat, il faut ajouter une dimension supplémentaire. L'enseignement de la géographie ne porte pas sur des sujets neutres. L'élève lui-même n'est pas exempt de références extérieures, c'est un sujet social dans un contexte scolaire². L'apparition dans la discipline géographique de questions socialement

(1) Yves Lacoste, *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, la Découverte, 2014

(2) Pierre Colin, *Les questions socialement vives en géographie : apports théoriques et exemple du programme de seconde professionnelle*, Géococonfluences, 2021.

(3) Philippe Hertig, *Géographie scolaire et pensée de la complexité, L'information géographique*, n°82, 2018, p.99-114.

(4) François Audigier et al., *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, n° 130, 2011.

vives rend la question de la rationalité des connaissances et de leur didactique encore plus prégnante. Cet enseignement met en jeu des finalités civiques et doit donner aux élèves des clés de compréhension du monde. On comprend alors le risque induit par une démarche qui amènerait les élèves à percevoir le cours comme une vérité énoncée par l'enseignant que quelques exemples viennent étayer.

De nombreux sujets traités en classe font l'objet de traitements médiatiques, dépassant bien souvent le cadre de l'information journalistique. L'abondance de discours relevant de troubles informationnels et notamment de la désinformation brouillent les références constituant les savoirs sociaux construits par les élèves. Ces savoirs sociaux entrent directement en confrontation avec les savoirs scolaires proposés par l'enseignant. Dans le cas d'une démarche transmissive, mettant peu en jeu la construction du savoir par les élèves eux-mêmes, les savoirs constitueront au mieux un discours de plus sans valeur particulière et au pire une contre-vérité en contradiction avec un savoir alternatif construit hors du champ scolaire. On peut noter d'ailleurs la similitude avec l'enseignement autour des valeurs et principes de la République. Enseigner des valeurs et les principes qui en découlent (de laïcité, d'égale dignité des êtres humains, de rejet du racisme ou de l'homophobie...) ne peut fonctionner par une simple démarche transmissive. Tout comme il ne suffit pas d'énoncer aux élèves ces principes pour qu'ils y adhèrent, il n'est plus non plus suffisant d'énoncer des savoirs géographiques pour que les élèves se les approprient. Le dilemme ne peut se résoudre que si l'on prend à bras le corps la complexité géographique des phénomènes étudiés avec les élèves. Il est nécessaire de les amener à se doter d'outils épistémologiques suffisamment solides pour qualifier les discours fondés sur une pensée rationnelle et disqualifier les discours dogmatiques et biaisés foisonnant sur l'ensemble des supports médiatiques. En somme, la géographie ne peut se passer d'une approche socio-constructiviste incluant la formation à l'esprit critique.

Une démarche expérientielle fondée sur le débat

Prenons par exemple le programme de la classe de 4e et son thème sur la transformation des espaces par la mondialisation. Dans ce thème,

les ressources d'accompagnement indiquent que le professeur doit amener les élèves à comprendre « que les mers et les océans sont des espaces de développement, des espaces de conflits et d'enjeux géopolitiques, des milieux aux ressources convoitées dont la conservation est un enjeu mondial ». D'emblée, la dimension systémique est posée par l'implication d'acteurs variés interagissant à l'échelle mondiale selon des intérêts différents, voire contraires. Le chapitre aborde un certain nombre de sujets comme le développement durable, de gestion des ressources maritimes, des conséquences environnementales du transport maritime et des effets du changement climatique sur une population mondiale majoritairement littoralisée. Ceux-ci font régulièrement l'objet d'un traitement médiatique. Leur traitement par les élèves nécessite et encourage donc la circulation des savoirs entre savoirs scolaires et savoirs sociaux. Pour autant que ces thèmes peuvent être perçus comme des sujets sensibles par les élèves, ils se placent dans le champ des questions socialement vives en géographie.

Après plusieurs expérimentations, j'en suis arrivé à établir un scénario fondé sur trois points :

- Afin que les élèves développent une pensée systémique leur permettant d'entrer dans la complexité, il est nécessaire de les amener à dépasser le constat de causalités simples³. Cela passe par un regard large incluant un grand nombre d'acteurs géographiques.
- Inclure les élèves dans un raisonnement complexe nécessite de prendre conscience de l'interaction des différents acteurs, si possible en les plaçant en situation de vivre ces tensions. Le jeu de rôle permet cela.
- Enfin, le débat constitue une démarche pertinente pour l'enseignement au développement durable⁴. Les élèves échangent dans une démarche prospective et s'appuyant sur les regards des différents rôles joués.

Sur le plan pédagogique, la séquence s'est déroulée en quatre temps. Durant le premier temps, les élèves ont découvert leur rôle à partir d'une fiche simple. Certains seront des chefs d'état (États Unis d'Amérique, Sénégal, îles Tonga et Vanuatu). D'autres agiront en tant que dirigeant de firmes transnationales (Total Energies, CMA-CGM, Cornelis Vrolijk Seafood). Enfin un dernier groupe présentera davantage une vision altermondialiste des espaces océaniques (Pirates somaliens, Greenpeace et Sea Shepherd).

Chaque élève a ainsi découvert sa manière propre d'aborder la conférence sur les océans et les positions qu'il y défendrait. A lui de traduire cela en proposition concrète et argumentée.

Pour ce faire, des dossiers documentaires concis et construits pour chacun des rôles sont étudiés lors de la seconde phase de travail. Les différents rôles se confrontent une première fois au sein de groupes fondés sur les statuts politiques de chacun : gouvernements, dirigeants d'entreprise, représentants altermondialistes. Cette phase du travail a pour but d'amener les élèves à préciser leur rôle et à établir leurs propositions pour la conférence. Mais cela permet également de commencer à confronter des points de vue et percevoir les nuances des intérêts portés par les uns et les autres. Une proposition portée seul lors de la conférence ayant peu de chance d'être adoptée, des alliances stratégiques commencent à se nouer.

Lors de la quatrième phase, le débat de la conférence a lieu en regroupant l'ensemble des élèves. Des propositions portant sur les zones et quotas de pêche, sur les carburants utilisés dans le transport maritime, sur l'utilisation du plastique sont débattues puis soumises au vote. On y retrouve alors des connaissances issues de la culture personnelle des élèves mais également des arguments construits à partir des dossiers documentaires et même parfois des références issues d'autres pans de la culture scolaire, comme les sciences et vie de la terre (toutes les espèces de poisson n'ont pas le même rythme de reproduction, il faudrait adapter les quotas de pêche en conséquence). La discussion fait émerger la variété des points de vue et la complexité des phénomènes, même si cela reste difficile pour les élèves d'intégrer pleinement toutes les dimensions de leur rôle et de les détacher de leur propre vision.

La quatrième et dernière phase a pour objet une institutionnalisation de la séquence en prolongeant le rôle par une déclaration de chacun à ses administrés ou camarades. Le texte a principalement pour objet de faire état des débats de la conférence et poser par écrit le rôle que chacun y a tenu.

Un usage de l'esprit critique en géographie

Une telle démarche a pour objectif d'amener les élèves à construire des connaissances géographiques tenant compte de la complexité des

phénomènes étudiés en discutant de problèmes concrets et en s'appuyant sur la discussion et la controverse. Les notions abordées n'y sont pas vues sous l'angle d'un discours scolaire standardisé mais plutôt comme des objets mouvants, façonnés par le débat et nourris des arguments de chacun. Derrière la posture de lâcher prise de l'enseignant, il ne faut pas pour autant sous-estimer son rôle. La création d'une situation de débat favorisant la mobilisation d'une culture scolaire n'est pas chose aisée. Il sera toujours plus commode aux élèves de se saisir de lieux communs pour défendre une proposition que de s'appuyer sur des planisphères et des documents scientifiques (leurs aînés ne le font-ils pas dans le débat public ?). La sélection des rôles, la constitution des dossiers documentaires, la scénarisation pédagogique et l'animation du débat sont autant de leviers dont l'enseignant doit se saisir avec précaution car ce sont là les ingrédients décisifs qui feront émerger savoirs et savoirs faire chez les élèves. C'est fondamentalement une démarche favorisant l'esprit critique car on y met en œuvre des attitudes qui y sont propices (la modestie, l'écoute) mais aussi les pratiques qui y sont associées (évaluation et confrontation des interprétations, évaluation de l'information).

De telles pratiques sont éminemment transposables dans de nombreux thèmes de géographie au programme de l'enseignement secondaire et cela sans se détacher nécessairement de la pratique habituelle de l'étude de cas. On amènera les élèves à manipuler les notions géographiques, non comme un discours prêt à penser, mais comme un outil pour résoudre les tensions que l'observation des acteurs et la confrontation de leurs regards auront fait émerger.

Yoann Coudreau

Professeur d'Histoire-Géographie et EMC
Formateur dans l'Académie Orléans-Tours

Bibliographie

François Audigier et al., **L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat**, « Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation » n° 130, 2011.

Pierre Colin, **Les questions sociales vives en géographie : apports théoriques et exemple du programme de seconde professionnelle**, Géococonfluences, 2021.

Philippe Hertig, **Géographie scolaire et pensée de la complexité**, L'information géographique, n°82, 2018, p.99-114.

Yves Lacoste, **La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre**, la Découverte, 2014

Fonder les prémices du raisonnement scientifique en Sciences Économiques et Sociales.

S'affranchir de la pensée doxique et du discours dogmatique

David Descamps

Agathe Foudi

Face à des élèves dotés d'une connaissance doxique du monde social, les programmes de SES poursuivent l'objectif de forger chez eux la capacité à mener des raisonnements scientifiques. Cet article vise à présenter les difficultés posées par ces programmes pour atteindre cet objectif et à proposer des démarches pédagogiques susceptibles d'y contribuer.

(1) Préambule des programmes de SES du cycle terminal.

(2) Quand les élèves sont interrogés, par exemple, sur ce qu'ils veulent dire lorsqu'ils parlent de « classes moyennes », ils sont souvent incapables d'en donner une définition.

Les programmes de Sciences Économiques et Sociales (SES) fixent aux enseignants des objectifs ambitieux. Parmi eux, il s'agit notamment d'amener les élèves à « distinguer les démarches et savoirs scientifiques de ce qui relève de la croyance ou du dogme, et à participer ainsi au débat public de façon éclairée¹ ». Cet objectif s'inscrit dans le projet national, imprégné de la philosophie des Lumières, de construire des êtres de raison, immunisés contre toute forme d'obscurantisme.

Aussi louable soit-elle, la réalisation de cet objectif rencontre des difficultés importantes. À la différence d'autres sciences, les SES portent en effet sur des objets que les élèves « connaissent » du fait de leur expérience du monde social et sur lesquels ils peuvent donc s'exprimer à partir de « prénotions » (Durkheim, 2005 (1895), p. 16). Par exemple, lors des séquences pédagogiques amenant les enseignants à aborder des questions relatives à la stratification sociale, ils en viennent fréquemment à parler de « classes moyennes », de « classes populaires » ou de

« bourgeoisie », alors même qu'ils n'ont jamais étudié ces objets dans le cadre de leur scolarité. À cette occasion, on constate généralement qu'ils ont une maîtrise très imparfaite de la signification de ces termes qui renvoient pour eux à des concepts flous². Même quand il s'agit de « bons élèves », l'usage qu'ils en font les amène souvent à formuler des propositions fausses, réductrices ou maladroites d'un point de vue scientifique. Ainsi, lorsqu'il s'agit par exemple, en classe de seconde, de définir la science économique, ils tendent à affirmer qu'elle est la « science de l'argent » parce qu'ils confondent « argent » et « richesse ». De même, parce que la plupart des biens et services ne peuvent être obtenus dans notre société qu'en contrepartie d'une certaine somme de monnaie, ils affirment souvent que la « valeur » et le « prix » désignent la même chose et peinent à concevoir qu'on puisse ramener la valeur de ces biens et services à l'utilité qu'ils procurent, à l'ensemble des coûts ayant permis leur production, ou encore à la quantité de travail utilisée pour les produire.

Les connaissances de sens commun dont disposent les élèves fonctionnent ainsi comme des « obstacles épistémologiques » (Bachelard, 1938, p. 15) qui les conduisent souvent à mettre en œuvre des raisonnements doxiques très éloignés des raisonnements scientifiques. Parce qu'ils confondent la « valeur » et le « prix » des choses, ils peuvent affirmer par exemple que « quelque chose de gratuit ne vaut rien », parce qu'ils ont une conception de l'égalité réduite à l'idéal d'égalité des droits, qu'« en France, nous sommes tous égaux », parce qu'ils ne sont pas conscients des déterminismes qui pèsent sur les individus, que « l'opinion est quelque chose de personnel », etc.

Des programmes pour acquérir l'esprit scientifique ?

Alors que, dans son préambule, le programme de SES de la classe de seconde fixe pour objectif de « faire acquérir aux élèves la maîtrise des notions et raisonnements essentiels en économie, sociologie et science politique » et de susciter en eux « une authentique activité intellectuelle en les amenant à se poser des questions précises », la construction des programmes de SES, de la seconde à la terminale, tend à faire entrave à cette entreprise.

D'une part, ces programmes sont conçus sous la forme de questionnements porteurs, pour certains, de présupposés de « sens commun » ou de « sens savant ». Par exemple, en seconde, le questionnement « Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ? » n'invite pas à discuter la signification du terme « richesses » en dépit des nombreux usages qui peuvent en être fait. Il véhicule, de fait, un certain nombre d'implicites propices aux confusions et aux mésinterprétations. Le questionnement « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? », qui invite quant à lui à considérer les individus comme des « acteurs », ne révèle ni ne discute l'orientation théorique sous-jacente à l'usage de ce terme et occulte ce faisant la diversité des paradigmes à travers lesquels les chercheurs appréhendent le rapport entre l'individu et le monde dans lequel il évolue³. Bien que l'ensemble du programme ne souffre pas de ces défauts, certaines de ses parties entretiennent ainsi des présupposés de « sens commun » chez les élèves tandis que d'autres les invitent à épouser l'orthodoxie savante. Dans tous les cas, cela obère le développement de l'« esprit

scientifique » (Bachelard, 1938), lequel suppose d'apprendre à questionner la question que l'on se pose – « qu'implique le fait de questionner ainsi cet objet ? » – et les termes au cœur de la question posée – « qu'implique le fait de désigner ainsi cet objet ? ».

D'autre part, pour chacun de ces questionnements, les programmes de SES imposent, sous la forme d'objectifs d'apprentissage, un certain nombre de réponses dont le contenu présente une validité scientifique partielle ou discutable. Par exemple, toujours en seconde, au sujet du questionnement : « Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ? », il est attendu que les élèves sachent « illustrer la diversité des producteurs (entreprises, administrations, économie sociale et solidaire) et connaître la distinction entre production marchande et non marchande », ce qui écarte des activités de production toutes celles relevant de l'autoproduction. Si le programme tend de la sorte à être en adéquation avec la manière dont les indicateurs de production de richesse sont conçus au niveau national, il masque les limites des comparaisons internationales liées à la place, inégale, des activités domestiques dans la production de chaque nation. Au sujet des « relations entre le diplôme, l'emploi et le salaire », ce même programme invite les élèves à considérer que « la poursuite d'études est un investissement en capital humain » et s'inscrit ce faisant dans une vision économiciste de l'éducation⁴. La relation d'identité ainsi établie entre la « poursuite d'études » et l'« investissement en capital humain » ramène en effet l'éducation à un simple phénomène économique, et n'invite guère à la penser au travers d'une conception alternative, alors même que cette vision est bien débattue dans le champ scientifique⁵.

Tels qu'ils sont conçus, les programmes de SES tendent ainsi à réduire l'activité intellectuelle des élèves à son seul aspect techniciste : on n'attend d'eux ni capacité à questionner l'universalité de « la » réponse apportée, ni capacité à interroger son champ de validité. Les élèves doivent simplement « connaître », « comprendre », « savoir »⁶ ce que les programmes de SES énoncent au sujet des thématiques abordées. Dépourvus d'entrée par laquelle ils pourraient être soumis à la critique, les contenus figurant dans ces programmes ont tous les atouts du discours dogmatique et présentent le risque de faire apparaître le discours des chercheurs en sciences

(3) Sur ce point, voir notamment : Danilo Martuccelli et François de Singly, *Les Sociologies de l'individu*, Armand Colin, 2009 ; Federico Tarragoni, *Sociologies de l'individu*, La Découverte, 2018.

(4) Un des ouvrages fondateurs de cette vision est celui de Gary Becker : *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press, 1964.

(5) Pour une critique sociologique, voir notamment : Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979. p. 3-6.

(6) Ce sont ces trois termes qui dominent dans la formulation des objectifs d'apprentissage.

(7) À propos de la théorie économique, Keynes défendait qu'elle « ne fournit pas un ensemble de conclusions établies et immédiatement applicables pour gouverner » (1983, p. 856).

(8) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron rappellent l'importance de formuler explicitement des hypothèses dans le cadre de la pratique scientifique : « Refuser la formulation explicite d'un corps d'hypothèses fondé sur une théorie, c'est se condamner à engager des présupposés qui ne sont autres que les prénotions de la sociologie spontanée et de l'idéologie » (1973, p. 58).

sociales comme tel. Invitant les enseignants, par les formulations choisies, à transmettre des énoncés scientifiques sans la moindre once de scepticisme, ces programmes tendent en effet à repositionner le discours scientifique au même niveau que le discours idéologique ou religieux et à annihiler tout ce qui, justement, participe de sa force de persuasion. En l'occurrence, que les propositions formulées puissent toujours être discutées, interrogées ou contestées ; de manière complète ou partielle.

Échapper au sens commun et au dogmatisme

Forger chez les élèves la capacité à penser scientifiquement le monde social impose tout à la fois de les affranchir de la pensée doxique et de leur présenter les savoirs scientifiques autrement que comme des certitudes incontestables⁷. Cela suppose la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur la réhabilitation du questionnement, la mise en évidence explicite des limites de validité des savoirs, et la réintroduction des discussions et débats qui animent le champ scientifique.

Pour lutter contre le sens commun dont les élèves sont porteurs, une démarche efficace peut consister à interroger les questionnements qui structurent les programmes et la signification des catégories qu'ils mobilisent. En seconde, pour aborder la thématique « Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ? », on peut par exemple amener les élèves à interroger le concept de « richesse » : de quoi s'agit-il ? Quelles sont ses formes ? Se confond-elle avec le prix des choses ? De la même manière, préalablement au traitement du questionnement « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? », on peut faire réfléchir les élèves sur l'être humain : n'est-il qu'un être biologique ? Est-il agi ou acteur ? Dans tous les cas, il s'agit d'adopter une démarche propice à l'introduction des prémices du raisonnement scientifique : soulever les implicites des questionnements que l'on met en œuvre, interroger les représentations dont on est soi-même porteur, et cerner au mieux les objets que l'on souhaite étudier. L'objectif n'est pas d'imposer aux élèves des définitions intangibles, mais de leur apprendre à opérer un travail de définition tout en leur montrant que la manière de définir tel ou tel terme oriente ce qu'il est possible de dire à propos de l'objet ainsi désigné.

Pour apporter aux élèves un discours qui ne soit

pas dogmatique, un des leviers dont disposent les enseignants consiste à réinscrire les contenus savants que les élèves doivent maîtriser au sein du périmètre de pensée qui les caractérise, et à enrichir la réflexion menée en classe par la convocation d'autres perspectives théoriques. Par exemple, à propos du questionnement « Quelles sont les relations entre le diplôme, l'emploi et le salaire ? », il nous semble salutaire d'expliquer aux élèves que le fait de concevoir la poursuite des études comme « un investissement en capital humain » relève d'hypothèses discutables⁸ et ne peut donc interdire de le concevoir autrement. Pour enrichir l'analyse du phénomène, il peut ainsi être judicieux d'amener les élèves à envisager la poursuite des études comme un moyen d'ascension sociale ou comme un moyen inégalement accessible de développer son capital culturel. Afin d'accompagner le développement de l'intuition scientifique des élèves, l'enseignant peut même les inviter à formuler des hypothèses explicatives et leur montrer en quoi certaines peuvent être fragiles et d'autres, pertinentes.

Conduire les élèves au raisonnement scientifique

Si l'introduction dans nos enseignements d'un « questionnement des questionnements » peut apparaître comme un projet ambitieux, sa mise en œuvre est en réalité peu « coûteuse », notamment en classe de seconde où les contraintes liées au programme sont plus relâchées qu'en première et en terminale. Dans ce cadre, le fait d'initier l'enseignement sur la richesse en questionnant les élèves sur la signification de ce mot constitue une ouverture souvent efficace et permet de soulever, en amont, des questionnements fondamentaux toujours susceptibles d'émerger en classe s'ils n'ont pas été préalablement abordés. Quant à la démarche consistant à apporter des précisions sur les limites de validité des savoirs enseignés et à enrichir l'enseignement de savoirs alternatifs ou concurrents à ceux-ci, elle tend, non pas à décrédibiliser ces savoirs, mais à leur offrir la juste mesure du crédit dont ils doivent bénéficier. Dans tous les cas, notre expérience pratique de l'enseignement nous invite à penser qu'en offrant effectivement aux élèves la possibilité de se « poser des questions » et de « proposer des hypothèses explicatives » aux phénomènes étudiés, on leur donne vraiment la possibilité de se saisir du savoir qui

leur est délivré et de se doter des outils princeps du raisonnement scientifique.

Aussi, s'il faut certainement renforcer la place des SES dans la formation obligatoire des élèves pour développer leur capacité à participer de manière éclairée aux débats publics de demain⁹, une priorité plus immédiate devrait être de revoir en profondeur les programmes de cette discipline. Non pas tant pour y modifier la place accordée à telle ou telle thématique – encore qu'il faille veiller à ce que celles au cœur du débat public y figurent effectivement, mais bien pour proposer une manière d'aborder les savoirs qui soit favorable à l'appropriation des fondamentaux de la démarche scientifique.

David Descamps

Professeur de Sciences Économiques et Sociales
Docteur en sociologie
Université de Lille, Cersé

Agathe Foudi

Professeure de Sciences Économiques et Sociales
Doctorante en sciences politiques
Université de Lille, Ceraps

(9) Cet enseignement n'étant obligatoire qu'à raison d'1,5 heure hebdomadaire en seconde générale et technologique, l'influence que les enseignants de SES sont susceptibles d'exercer apparaît pour lors très limitée. Elle est plus nette auprès des élèves qui en font l'une de leurs spécialités en première et en terminale compte tenu du volume hebdomadaire qui lui est consacré (respectivement 4 et 6 heures).

Bibliographie

Gaston Bachelard, **La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective**, Vrin, 1938.

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, **Le Métier de sociologue**, Mouton, 1973.

Émile Durkheim, **Les Règles de la méthode sociologique**, Presses Universitaires de France, 2005 (1895).

John Maynard Keynes, **The Collected Writings of John Maynard Keynes, vol. 12**, Macmillan, 1983 (1922-1923).

Construire la confiance dans la démarche scientifique à l'ère de la post-vérité.

Le cas de l'enseignement de la théorie de l'évolution

Benoît Urgelli

À l'ère de la post-vérité, l'enseignement des sciences se confronte à une remise en cause de sa capacité à dire le vrai et à établir des lois causales. La circulation de fausses informations et le relativisme cognitif fragilisent le rapport des élèves aux savoirs scientifiques. L'enseignement de la théorie de l'évolution illustre parfaitement ces tensions : entre croyances et savoirs scientifiques, les éducateurs se trouvent dans la nécessité de construire la confiance dans la vérité qu'élaborent les méthodes dites scientifiques. Comment agir en classe de sciences dans ce contexte ? Cet article propose plusieurs objectifs d'action didactique et pédagogique. Il s'agit d'un appel au développement de pédagogies portant attention à la diversité des logiques argumentatives en circulation, en construction et en conflit dans l'espace public.

Introduction

Depuis quelques années, le terme post-vérité s'est imposé dans le débat public. La perte d'influence des valeurs scientifiques qui l'accompagne se ressent dans le monde scolaire occidental qui s'est pourtant construit au cours du XX^{ème} siècle en s'y référant, souvent contre l'influence des valeurs religieuses.

L'école, lieu de transmission des savoirs élaborés par la rationalité scientifique, se trouve donc confrontée à cette transformation du rapport collectif à ce que l'on tient pour vrai et pour vraisemblable. Comment enseigner alors la science dans un monde où les faits sont mis en concurrence avec les opinions et les croyances ? Pourquoi maintenir la valeur et la confiance dans la preuve scientifique ?

La question de l'évolution de la biodiversité est un champ où s'entrecroisent croyances et connaissances. Enseigner l'origine et l'histoire des espèces vivantes, humaines et plus qu'humaines, impose alors aux éducateurs de se préparer à gérer d'éventuelles situations d'interpellations par les élèves et leurs communautés. Comment s'y prennent-ils ? Avec quelles

stratégies et quelles postures face aux croyances personnelles et communautaires qui pourraient contester la valeur explicative de la théorie scientifique de l'évolution ?

La post-vérité, crise de confiance et de valeurs

Nos enquêtes auprès d'enseignants du secondaire, ayant à traiter de questions socialement vives et politiquement sensibles, comme celles de l'origine, de l'histoire et de la conservation de la biodiversité, mais aussi celle de la responsabilité de l'espèce humaine dans l'évolution climatique récente, montrent que les élèves entrent en classe de sciences avec des cadres de pensée et des valeurs hérités de leur environnement socio-culturel et familial. Cet héritage est particulièrement résistant à la transformation éducative formelle, même lorsque des faits tangibles sont évoqués. Probablement parce qu'il engage la croyance, l'identité et l'émotion, la subjectivité de « l'avoir raison contre tous » l'emporte souvent sur l'objectivité du « faire raison ensemble ».

Or, si nous suivons Lecointre (2012), ce qui fait la

pertinence démocratique des sciences, c'est la tentative de construire, dans la collaboration critique, des explications sur la réalité du monde, soumises à l'épreuve de la réfutation collective argumentée. Parce qu'elles refusent toute hypothèse explicative métaphysique ou surnaturelle, les pratiques scientifiques sont donc par essence laïques.

Mais dans le contexte de la post-vérité, enseigner les sciences suppose aujourd'hui de travailler autant les manières de savoir que les manières de croire, sans donner plus de valeur à l'une ou à l'autre, mais sans relativiser non plus. Nos études des pratiques enseignantes en classe de sciences sont particulièrement révélatrices de la diversité de stratégies de gestion des tensions entre différents régimes de connaissances et de croyances.

L'exemple de l'enseignement de l'évolution : un terrain sensible

Bien qu'il constitue l'un des piliers des sciences du vivant, le modèle de l'évolution illustre parfaitement cette tension entre savoir et croire. Contestée régulièrement dans certains milieux religieux, philosophiques ou politiques, notamment aux États-Unis, en Turquie et dans d'autres pays européens, la théorie de l'évolution fait l'objet de tentatives de réfutation ou de relativisation, en se référant à l'autorité des textes religieux (réfutation fidéiste) ou en donnant à la théorie scientifique la même valeur qu'une conviction religieuse.

Dans les classes, les recherches en didactique des sciences (Hrairi et Coquidé, 2002, par exemple) ont montré que l'enseignement de l'évolution se heurte à des obstacles socio-épistémologiques : les élèves peuvent accepter la théorie en tant que discours nécessaire à la réussite scolaire, sans remettre en question pour autant leur univers de croyances créationnistes. Les auteurs parlent alors d'adhésion instrumentale à la théorie de l'évolution.

Côté enseignant, sans évoquer ceux qui font le choix de se censurer en ne traitant pas ce thème, nos enquêtes montrent que plusieurs stratégies pédagogiques sont identifiables. Certains tentent la réfutation rationaliste des arguments fidéistes, alors que d'autres imposent le savoir savant sans aborder la différence entre croire et savoir. Chacune de ces stratégies comporte des risques pour la paix scolaire et l'éducation scientifique citoyenne.

Pour apaiser d'éventuelles tensions, d'autres choisissent de relativiser en donnant à l'évolution et à la création la même valeur d'hypothèse explicative, ce qui épistémologiquement n'est pas acceptable, le registre des savoirs et celui des croyances étant indépendants et incommensurables (Wolfs, 2013).

Dans les déclarations des enseignants, la stratégie qui semble avoir le plus de portée éducative consiste à affirmer la spécificité et l'indépendance de la rationalité des sciences, tout en reconnaissant la diversité des croyances personnelles. Enseigner l'évolution, c'est amener les élèves à comprendre la nature des sciences, notamment comment elles produisent collectivement des connaissances en mobilisant une méthode collective de construction et de validation de preuves tangibles¹ (Chateauraynaud, 2004). C'est cette démarche et les valeurs qui la fondent, qui distinguent radicalement les sciences des croyances ou des opinions.

Si cette stratégie semble la plus pertinente pour une éducation aux sciences, les enseignants reconnaissent des difficultés pour la mettre en place, notamment par manque de formation socio-épistémologique, et face à la diversité des publics et des contextes d'intervention.

Trois orientations pour enseigner les sciences dans un monde de post-vérité

Développer la compréhension de la nature des sciences

Trop souvent, les programmes insistent sur les résultats des recherches, et moins sur leur mode de production. L'enjeu est ici de rendre visibles les dimensions créatives et collectives de la démarche scientifique, notamment dans les phases d'observation, d'émission d'hypothèses, de recherche de preuves tangibles, dans les tentatives de réfutation et dans l'établissement de consensus provisoires. Aux États-Unis, cette intention éducative a conduit l'Association américaine pour l'Avancement des Sciences à publier le livret pédagogique *Teaching about evolution and the nature of science* (AAAS, 1998). L'idée défendue est que la compréhension de ce qui fait la valeur d'une preuve scientifique serait le meilleur antidote au relativisme. Même si les derniers événements politiques dans ce pays ont montré que « l'ère de la post-vérité » est bien installée malgré les efforts pédagogiques des enseignants et des chercheurs, cette

(1) L'idée de preuve tangible convoque un agir perceptuel, rendant la preuve directe et palpable. Chateauraynaud précise : « Est considéré comme tangible tout ce qui résiste aux variations perceptuelles, instrumentales et argumentatives auxquelles le soumettent des acteurs dotés de représentations et d'intérêts divergents. C'est dans l'élaboration des preuves que s'opère la mise au point collective des prises sur le monde sensible et l'agencement des opérateurs de factualité nécessaires à la production d'un sens commun. En désignant la possibilité d'une attestation durable, capable de résister aux mises en variation, la tangibilité fournit un concept idéal, qui permet de prendre au sérieux les opérations effectuées pour rendre évidents des phénomènes et sortir du cercle des interprétations ».

Bibliographie

Francis Chateauraynaud, **L'épreuve du tangible, Expériences de l'enquête et surgissements de la preuve**, dans Bruno Karsanti et Louis Quéré (éds.), *La Croyance et l'Enquête. Aux sources du pragmatisme* (p. 167-194). EHESS, Raisons pratiques, 2004.

Sameh Hrairi et Maryline Coquidé, **Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique**. Aster, 35, 149-163, 2002.

Jean Simonneaux, **La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives**, Educagri Ed, 2019.

Guillaume Lecointre, **Les sciences face aux créationnismes. Ré-expliciter le contrat méthodologique des chercheurs**, Ed. Quae, 2012.

José-Louis Wolfs, **Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation**, De Boeck Supérieur, 2013

initiative mérite d'être étudiée dans la mesure où elle constitue une ressource pédagogique de premier choix pour expliquer les pratiques et les valeurs qui fondent la démarche scientifique. En France, le *Guide critique de l'évolution* (Lecointre et al., 2010) constitue une ressource pédagogique plus adaptée à nos contextes pédagogiques.

Travailler la dimension sensible des savoirs

Éduquer aux sciences peut susciter des émotions, notamment lorsque les représentations scientifiques viennent bousculer nos représentations expérientielles et personnelles. Reconnaître et accueillir cette dimension affective dans les apprentissages permet de désamorcer la confrontation directe entre croyance et savoir, en rétablissant un espace de dialogue à propos de l'indépendance et de l'incommensurabilité du magistère des sciences et de celui des croyances. *Le Guide pédagogique pour aborder les sujets sensibles* (Hirsch et al., 2015) accompagne prudemment les enseignants dans la mise en place de situations d'apprentissage où chacun prend conscience de ses émotions et de ses valeurs, et de celles des autres, pour ne pas les imposer malgré lui. Ces situations conduisent les élèves et les enseignants à ne pas négliger l'influence des émotions, ni comme obstacles, ni comme vecteurs d'apprentissage, tout en reconnaissant la nécessité de les tenir à distance pour avancer dans la recherche collective et méthodique d'objectivité.

Former à l'évaluation d'une argumentation

L'enjeu dépasse ici la salle de classe. Au-delà de la nature des sciences, il s'agit de reconnaître que la circulation sociale de savoirs savants, en articulant des connaissances complexes et polysémiques, des croyances, des valeurs et des intérêts conflictuels, rend certaines questions scientifiques socialement vives et politiquement sensibles. Il devient alors nécessaire, à partir des médiations socio-scientifiques, d'apprendre à repérer les sources d'information, à distinguer un raisonnement scientifique d'un argument d'autorité, mais aussi à s'interroger sur les motivations et les intérêts des acteurs, leurs réseaux d'alliance, les jeux d'arguments à l'origine de controverses et de débats. Ces compétences se construisent à travers une démarche d'enquête dans le cadre d'un projet de classe le plus souvent interdisciplinaire. Analyse de controverses

et construction de cartographies des jeux d'arguments et d'acteurs permettent alors d'ouvrir le débat sur la place des sciences en société et d'en discuter les limites éthiques et politiques. Pour penser concrètement ce dernier levier d'action pédagogique, l'ouvrage *La démarche d'enquête* (Simonneaux et al., 2019) constitue une ressource importante.

Conclusion : Discuter la valeur de savoirs savants pour la démocratie

En classe, l'entrée de la post-vérité révèle la fragilité sociale de la rationalité scientifique et sa mise en concurrence avec d'autres systèmes de connaissances et de valeurs. Enseigner les sciences, c'est transmettre des savoirs soumis à l'épreuve de la réfutation méthodique et collective. C'est alerter les élèves sur l'incertitude et la nature provisoire des savoirs scientifiques, par essence laïques. A travers ces objectifs, il s'agit de redonner une valeur aux sciences en démocratie, au regard d'autres systèmes de valeurs plus subjectives. Enseigner la science, c'est reconnaître la valeur de la recherche collective de vérité, d'un mode de pensée et d'agir qui vise l'objectivité à travers les épreuves de l'intersubjectivité. L'enseignement de l'évolution montre que cette tâche ne peut être purement cognitive. Elle engage une pédagogie critique, à l'écoute des nuances entre savoir et croire, et consciente de leurs limites. Sans négliger la force des croyances personnelles, des émotions et des appartenances identitaires, car, comme le précise Ricoeur (1985) : Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être les tâches de l'éducateur moderne. Celui-ci n'a plus à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies.

Benoit Urgelli

Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation

Entretien avec Françoise Lantheaume

professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation, Université Lumière Lyon 2

André D Robert pour carnets rouges :

Tu as co-dirigé avec Sébastien Urbanski *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*, paru aux PUL en 2023. Peux-tu nous présenter le contexte, les objectifs et la méthode de la vaste enquête que vous avez copilotée sur des tensions liées aux questions vives que sont la laïcité, les discriminations, le racisme ?

À la suite des attentats de 2015 s'est exprimé un scepticisme à l'égard de la capacité de l'école à former des citoyens partageant des références, valeurs et principes politiques communs dont la laïcité, la non-discrimination et le refus du racisme. Une autre critique visait l'école comme lieu de discriminations. Ces critiques étaient portées par de nombreux essais et quelques travaux de recherche sur des établissements situés dans des quartiers populaires urbains. L'école était-elle gangrenée par un communautarisme musulman anti-laïcité, était-elle paralysée par la peur, l'autocensure d'enseignants dans le déni ou incompetents face au péril, ou indifférente aux différences source d'inégalité des droits ? Il fallait aller voir ce qu'il en était sur le terrain.

Nos hypothèses étaient qu'une recomposition du modèle républicain dans un sens plus « libéral » avec une priorité accordée à la liberté de l'individu et à la tolérance envers les différences, était en cours et qu'elle se trouvait au cœur de l'action des professionnels de l'éducation en matière de laïcité, de discriminations, de racisme. Nous avons supposé que leur activité, caractérisée par la « prudence », prenait appui sur des dispositifs et des objets supports d'une action pédagogique facilitant la pacification des situations conflictuelles à propos de la laïcité, des religions, des discriminations. Dans ces situations, parfois sources de tensions, pouvaient se donner à voir les conceptions de la laïcité, celles de la lutte contre le racisme et les discriminations chez les professionnels de l'éducation (enseignants, chefs d'établissement, personnels de la vie scolaire, etc.). Enfin, une hypothèse est apparue au cours de l'enquête, d'une action fondée sur le principe de « non-domination » impliquant une nouvelle approche de la neutralité laïque afin d'éviter qu'une majorité impose ses propres normes du seul fait de son nombre (Laborde, 2010).

Une équipe de recherche pluridisciplinaire et pluri catégorielle (avec des enseignants du secondaire) a fait une enquête de cinq ans dans 101 établissements du secondaire (y compris privés sous contrat) au public scolaire varié, dans 10 académies. L'objectif était d'identifier les catégories utilisées par les professionnels pour interpréter les situations décrites, les dilemmes et les tensions vécues, les stratégies et ressources pour l'action. C'est donc une enquête qui se situe dans le cadre d'une sociologie de l'action : examiner celle des professionnels de l'éducation à partir de leur description précise de situations qu'ils interprétaient comme relevant de la laïcité, de discriminations ou du racisme. L'enquête française a été mise en regard avec une enquête équivalente au Brésil, et connexe en Suisse afin de bénéficier d'une distance par rapport à la situation nationale.

Dans quelle mesure, à travers ces tensions, la question de la vérité, des vérités objectives te paraît-elle engagée ?

Les enseignants décrivent souvent des situations dans lesquelles les élèves expriment leurs opinions – parfois provocatrices – qu'ils pensent être des vérités, formulent des questions marquées par l'ignorance et par la confusion entre tradition, croyances et savoirs scientifiques. Contrairement à beaucoup de commentaires dans le débat public, ils ne trouvent pas cela choquant, mais que c'est la mission de l'école que d'accueillir ces méconnaissances, et son rôle que d'amener les élèves à accéder à des connaissances pour lesquelles, s'il n'y a pas de vérité absolue – sauf à les confondre avec des dogmes et ignorer l'épistémologie des savoirs scolaires et académiques – il y a des faits tenus pour vrais, validés par la rigueur des méthodes et des débats scientifiques. D'où la place accordée par les enseignants dans leur discours et leur action à la « déconstruction » des stéréotypes et fausses idées supports de représentations parfois très enracinées qui trouvent une certaine confirmation dans l'espace socio-politique et médiatique. Les professionnels estiment que cela prend du temps et peut être source de tensions avec des élèves dont les croyances confortées par leur environnement, sont mises en cause lors d'apprentissages scolaires référés à un critère de vérité non fondé sur la foi ou la tradition. Nous avons aussi observé le poids de la formation initiale des enseignants, de leur discipline, de leur ancienneté et de leurs propres représentations de leur métier et de la science, dans leur façon de traiter la confusion fréquente entre opinion et connaissances scientifiques.

Que révèlent d'inédit, de démenti de certains apriori les enquêtes menées sur des terrains divers (collèges, lycées, LP), dans le public et le privé en France (y compris Outre-mer) et à un échelon international (Brésil, Suisse) ?

Un premier apport de l'enquête est de montrer que les questions liées à la laïcité, au racisme, aux discriminations, ne sont pas la principale préoccupation des professionnels de l'éducation, soit car ils estiment que, dans leur établissement, il n'y a pas de problème, soit qu'ils jugent que, quand il y en a, ils les traitent aisément. Un deuxième résultat est l'ampleur des situations problématiques en milieu rural. À focaliser sur les quartiers urbains populaires avec une proportion élevée d'habitants héritiers de l'immigration, la montée des opinions racistes et xénophobes en milieu rural qui contaminent les élèves, particulièrement dans des lieux où le vote RN est important, a été ignorée. Un troisième résultat est le fait qu'il y a une ignorance largement partagée sur les discriminations qui sont mises dans la catégorie fourre-tout de « harcèlement scolaire ». Nous avons aussi mis au jour une « lutte des catégorisations » entre les acteurs impliqués (professionnels, parents, presses, responsables institutionnels, etc.) pour qualifier des situations conflictuelles. Elle est liée aux dynamiques professionnelles et sociales, mais aussi culturelle (en Outre-mer ou au Brésil, cela diffère de l'Hexagone, par ex.). Autre démenti, celui de l'impuissance des professionnels alors que c'est plutôt leur engagement impressionnant et leur inventivité pour trouver des solutions adaptées, des compromis garants de l'engagement scolaire, qui ressortent, afin de mener les élèves vers la réussite scolaire incluant une formation à un examen critique des apparences (particulièrement en histoire, SVT) et une approche sensible (en art, littérature, langues, EPS) qui élargissent la compréhension des élèves. Ceci avec cependant des inégalités selon les territoires et les dynamiques locales et les variables évoquées plus haut (discipline, ancienneté, etc.). Enfin, j'évoquerai l'évolution de la conception de la laïcité. Si l'autonomie morale des individus est mise en avant comme un objectif de la formation, la conception universaliste et inclusive est très majoritaire dans l'enseignement public. Mais, fait nouveau sans doute, elle prend appui sur la reconnaissance des identités des élèves pour créer la confiance nécessaire à l'acceptation de confronter ses croyances à des connaissances fondées sur la science. Cependant, tous les contenus enseignés ne le sont pas (en EMC, par ex.). Dans ce cas, la science ne suffit pas à étayer l'action professionnelle. La conception de la laïcité se situe donc, en milieu scolaire, en tension entre une conception civique, une conception

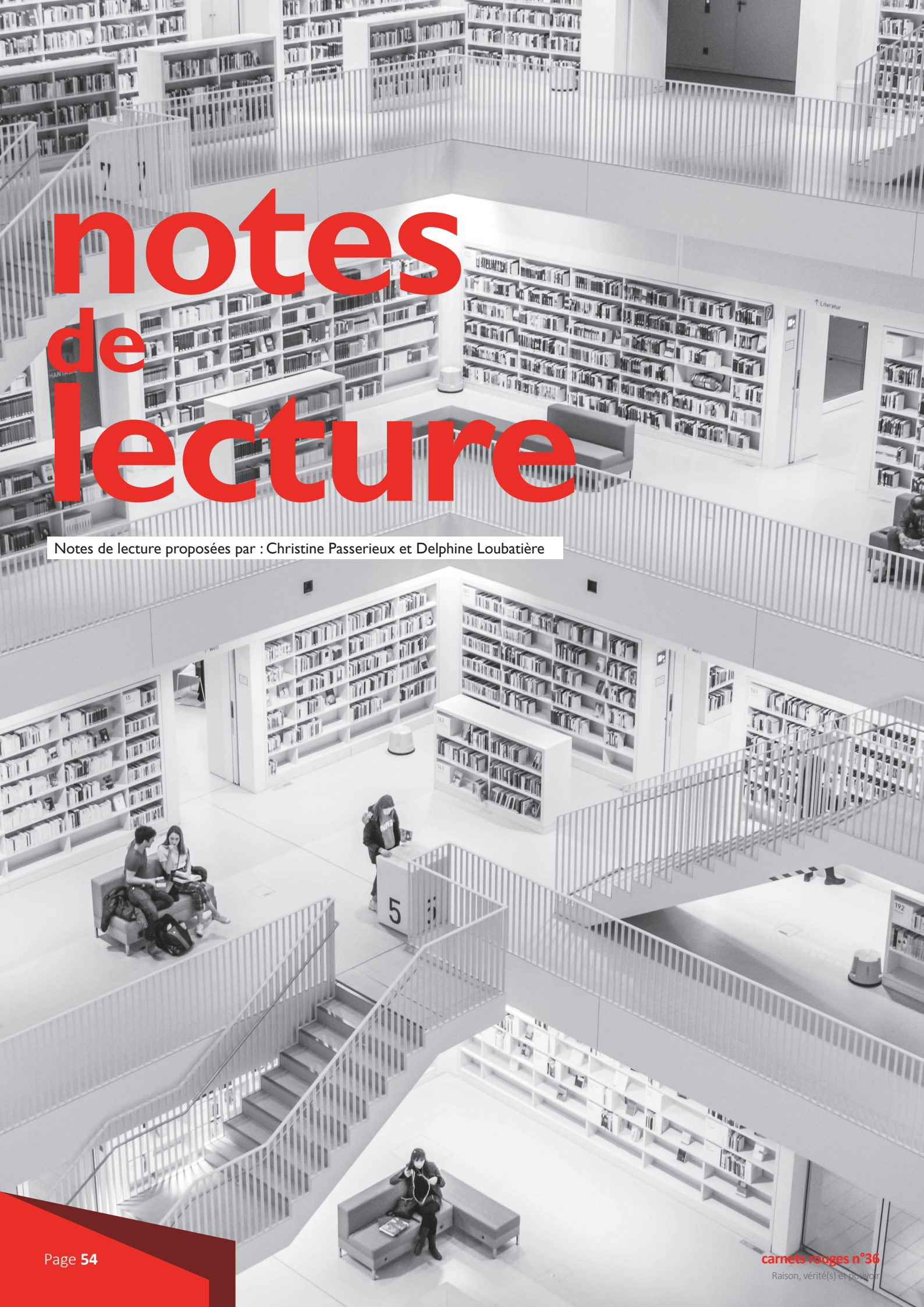
libérale et une utilisation de la reconnaissance des particularités et ancrages individuels (et non communautaires) pour construire de la confiance avec les élèves et les faire entrer dans des apprentissages qui, parfois, vont à l'encontre de leurs croyances.

Du côté des enseignants, comment s'y prennent-ils pour construire des situations didactiques où la construction de vérités tendanciellement objectives autour de questions vives constitue un enjeu majeur ?

Leurs stratégies varient selon les classes, les moments, leur formation, leur parcours personnel, les dynamiques locales. Ce qui prédomine est un grand pragmatisme et l'importance de la relation pédagogique et des compétences didactiques qui font que, là où certains interprètent comme un « problème de laïcité » une situation de conflit sur un point d'enseignement qui a fait réagir négativement des élèves, par ex., d'autres considèrent cette situation comme un bon point de départ de construction d'une séquence d'apprentissage et de déconstruction de conceptions erronées. Les stratégies font autant appel à leur savoir-faire, aux valeurs qu'ils portent en tant qu'enseignants, qu'à leur expérience personnelle ou à des traits de caractère (certains, par ex., font de l'humour un outil pédagogique efficace pour désamorcer les tensions). Ils peuvent différer l'examen de questions « chaudes » pour les traiter autrement, « refroidir » des tensions, se concentrer sur l'apprentissage de méthodes qui guident le raisonnement et permettent de sortir des idées reçues (particulièrement en histoire, SVT, philosophie), ils font des projets pluridisciplinaires (art, sorties scolaires, événements sportifs, etc.) pour faciliter un pas de côté au regard de leurs convictions, ils mettent les élèves en situation de confronter leurs opinions et connaissances à des documents, à des expériences scientifiques ou sensibles, qui les font s'interroger, prendre de la distance, évoluer. Cela fait partie des nombreuses stratégies observées. Elles demandent du temps, celui de l'éducation.

Quelle image de l'institution scolaire te paraît-elle ressortir globalement de votre travail eu égard à sa mission historique de participation à la construction chez les futurs citoyens de savoirs rationnels, objectifs, scientifiques ?

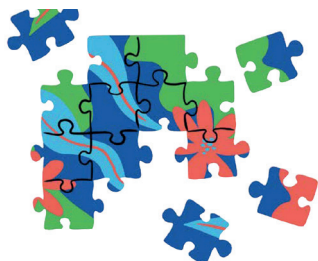
Les enseignants apparaissent comme très investis dans cette mission, ils en ressentent d'autant plus l'importance à un moment où les fake news envahissent les réseaux sociaux et des discours politiques, mais ils ne présentent pas l'institution comme un soutien et se sentent parfois bien seuls pour affronter ce défi, avec des formations et des ressources (locales et nationales) très inégales. Ce que les enseignants pointent comme problème principal c'est le manque de mixité socio-culturelle dans des établissements car l'homogénéité nourrit la tendance de la majorité à vouloir imposer ses normes à la minorité, quel que soit le public scolaire, ce qui est source de difficultés.



notes de lecture

Notes de lecture proposées par : Christine Passerieux et Delphine Loubatière

Temps de l'enfant, rythmes scolaires : Vraies questions et faux débats



**Temps de l'enfant,
rythmes scolaires :**
vraies questions et faux débats

Textes introduits et présentés par
Stéphane Bonnéry

Les éditions de la Fondation Gabriel-Péri

Stéphane Bonnéry

Les éditions de la Fondation Gabriel-Péri

Cet ouvrage paraît alors qu'une Convention citoyenne sur les temps de l'enfant est mise en place depuis juin 2025 afin de préparer d'énormes réformes du système éducatif. Très accessible, l'ouvrage est singulier par la mise en relations de textes de recherche datant de 1969 à 2025, qui

gagnent à être connus du plus grand nombre, pour que les faux débats d'« experts » laissent enfin place aux vraies questions.

Une première partie développe les impasses dans lesquelles les politiques éducatives ont depuis 50 ans conduit « à assigner l'école à prolonger les inégalités », à « affaiblir l'école » en la déclarant « impuissante » face à des enfants qui seraient « inenseignables » au nom de rythmes scolaires conçus comme « un état de nature individuel qui constituerait un donné ».

Une deuxième partie réunit des textes qui convergent pour dénoncer l'idéologie innéiste (après les dons, le talent, les rythmes scolaires) qui s'est toujours employée à évacuer la question sociale pour promouvoir une école destinée à ceux qui « naturellement » adoptent les normes de déroulement de la scolarité. C'est dans cette idéologie que s'inscrivent les rythmes scolaires pour tous les autres, très majoritaires, ceux qui sont « fatigués » et « s'ennuient », subissent les réponses « techniques » accumulées depuis des décennies qui aggravent les écarts : l'individualisation des apprentissages qui se traduit par l'individualisation des objectifs, l'externalisation et la privatisation des missions de l'école, la réduction du temps scolaire, le morcellement des tâches... Les auteurs se font lanceurs d'alerte (et pour certains depuis plus de 50 ans !) lorsqu'ils dénoncent le conservatisme social et la conception réactionnaire du rôle de l'école, qui privent la majorité des élèves de leurs droits à une culture commune,

évinçant d'emblée les élèves issus des classes populaires.

Mais les auteurs, chercheurs (S. Bonnéry, E. Plaisance, A. Prost et J.Y. Rochex), philosophe (L. Sève), ou formateurs et praticiens (J. Beauvais, F. Brunet, M. Chaigneau, A. Davis, A. Sorel) ne s'arrêtent pas à une dénonciation certes nécessaire. Ils s'attachent dans leurs analyses, et c'est aussi une des richesses de l'ouvrage, à remettre, au cœur de leurs travaux, les enjeux et les exigences qui permettent de repenser une école publique enfin démocratique. Affirmant ainsi que l'éducation doit être appréhendée sur le plan scientifique, politique et pédagogique.

C'est « parce que l'apprentissage est un moment constitutif essentiel du développement » que l'école a une mission spécifique, celle de créer les conditions de l'accès de tous aux savoirs, qui relève d'un droit.

L'échec programmé d'élèves rendus coupables de leurs difficultés n'est plus supportable. Il est temps de reprendre la main collectivement sur la question scolaire, pour débattre et mener des controverses sur des arguments fondés.

Cet ouvrage y engage.

Le Loup en slip

Wilfrid Lupano, Mayana Itoiz, Paul Cauuet
Éditions Dargaud

Phénomène éditorial depuis la sortie du premier tome en 2016, la série *Le loup en slip*, (BD Jeunesse) qui traite de thèmes sociétaux scénarisés et dessinés par Wilfrid Lupano, Mayana Itoiz et Paul Cauuet, comprend actuellement 9 tomes hilarants.

Lupano est l'auteur d'un autre phénomène éditorial en bandes dessinées, pour un public adulte cette fois-ci, multi primé et porté à l'écran : *Les vieux fourneaux*. On suit les aventures de trois septuagénaires amis depuis l'enfance dans une comédie sociale aux parfums de luttes des classes et de choc des générations, savoureuse et mordante.

Lupano donc, qui a refusé la médaille des Arts et Lettres, pour protester contre la politique migratoire et sécuritaire de la France : « Comment accepter la moindre distinction de la part d'un gouvernement qui, en tout point, me fait honte ? »

Dans *Le loup en slip*, les aventures de ce loup pas comme les autres permettent aux enfants de découvrir des thématiques de société très contemporaines dans des doubles pages illustrées, ponctuées d'humour et de jeux de mots tarabiscotés.

Le langage est délicieusement imagé, utilisant l'argot et des expressions un peu ringardes comme "ras le pompon", "c'est du tonnerre" ou des mots inventés et poétiques.

Dans le premier tome il s'agit d'un loup qui terrorise toute la forêt et de ses habitants qui vivent continuellement dans la peur de se faire croquer les fesses. Heureusement, une vieille chouette habite elle aussi dans cette forêt... on ne peut pas en dire plus ! Jusqu'au jour où le loup descend dans la forêt et ne fait plus peur du tout ! Il n'a plus le regard fou ni les poils dressés ! Mais comment vivre sans la peur, quand la peur est devenue l'unique moteur ?

Le Loup en slip tome 1 a été sélectionné en 2020 pour le plus prestigieux prix américain de la bande dessinée, l'Eisner Awards dans la catégorie des meilleures publications pour enfants.

Selon le duo d'auteurs facétieux, leur souhait était d'« expliquer aux enfants que le business de la peur profite à des gens. Que la peur génère une économie que certaines personnes ont tout intérêt à entretenir. Il s'agit d'un sujet complexe pour des enfants

mais traité comme nous l'avons fait dans cet album, nous espérons que ceux-ci comprendront bien notre propos ».

Dans *Le loup en slip n'en fiche pas une*, il est question de la place du travail dans la société.

Tous les ingrédients du mensonge médiatique sont là, les ragots et les rumeurs s'en emparent pour le modifier. En prison, une discussion sur le travail fait conclure le loup, par ces mots pleins de bons sens : « Mais enfin. Je n'ai pas besoin de la gagner ma vie. Je l'ai déjà. » Tout cela avec des rimes en « ouille ».

« On m'a dit que le travail ça épanouille...

Ma foi... Chais pas disons que ça paye les nouilles. »

Dans *Le loup en slip passe un froc*, le loup a le moral au fond du slip car revenu de vacances il découvre que l'écureuil a lancé un slip Dulou®, que toute la forêt arbore. Lui brûle le sien et finit par se trouver un froc. Il est question des dérives de la société de consommation, du sentiment d'appartenance et d'identité sous couvert de la mode du slip.

Le Lou en slip et le mystère du P silencieux, nous fait pénétrer dans les mystères de la grammaire et des mots. Dans la forêt, y a des zozios qui zinzinulent quand tout est nul... Et ce matin, Grumo rouspète sec : il en a ras la casquette des exceptions de la langue française. *Le Loup en slip et l'ourse Paulette* s'emparent du problème. Et c'est parti pour des rimes en cascade et des jeux de mots emberlificotés !

« - Mais pourquoi on entend le p du slip et pas le p du loup ? Pourquoi t'es le lou en slip et pas le loue en sli ?

- Je suppose qu'il y a des p plus discrets que d'autres. »

L'ensemble des tomes de cette série est un vrai régal, très bien écrit, vivant et engagé ; on rit et on est invité se questionner en famille.

Trois fois par an,
des militants et militantes politiques ou associatifs, des syndicalistes, des chercheurs et chercheuses apportent leurs analyses et leurs propositions sur des questions vives pour une éducation démocratique et émancipatrice



Recevez carnets rouges chez vous !

Bulletin de commande et d'abonnement

Adresse de livraison

Nom et prénom :

Adresse postale :

CP : Ville :

Adresse mail : Téléphone :

Offre(s) souhaitée(s)

☐ **Abonnement annuel**

☐ **Tarif classique : 20 €**

Nombre d'abonnements souhaités : × 20 € = €

☐ **Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €**

Nombre d'abonnements souhaités : × 10 € = €

☐ **Souscription : 40 €**

Nombre d'abonnements souhaités : × 40 € = €

Par défaut, le premier numéro envoyé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser :

☐ Je souhaite que mon/mes abonnements commence-nt à partir du n°

☐ **Commande à l'unité des numéros déjà parus**

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ x	=	€
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019	5€ x	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
21	Lucien Sève et l'éducation. Janvier 2021	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
23	L'enseignement professionnel au cœur des enjeux d'égalité. Octobre 2021	5€ x	=	€
24	École et élitisme. Janvier 2022	8€ x	=	€
25	L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022	8€ x	=	€
26	A droite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022	8€ x	=	€
27	L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023	8€ x	=	€
28	Devenir et rester enseignant ? Mai 2023	8€ x	=	€
29	Idéologies éducatives : Quand « le biologique » tente de nier « le social »	8€ x	=	€
30	Orienter ou désorienter ?	8€ x	=	€
31	Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ?	8€ x	=	€
32	De quoi le niveau scolaire est-il le nom ?	8€ x	=	€
33	Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?	8€ x	=	€
34	École : de quelle(s) mixité(s) parle-t-on ?	8€ x	=	€
35	Démocratiser l'enseignement supérieur et la recherche	8€ x	=	€
Coût total =				€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin

à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

Notes

carnetsrouges³⁶

Prochain numéro

mai 2026

Le numéro de Carnets Rouges de mai 2026 sera consacré à la violence au sein du système scolaire. L'enjeu du numéro est de défendre une analyse systémique de la violence à l'école pour en interroger les origines politiques, refuser les instrumentalisation idéologiques et sécuritaires et la seule focalisation sur des événements dramatiques mais singuliers.

Il s'agit de défendre la perspective selon laquelle la résolution de ces questions de violence ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les finalités éducatives de l'école et sur leur mise en œuvre. Une première partie tentera de cerner la réalité de la violence à l'école dans la diversité de ses manifestations.

Une seconde partie interrogera les multiples facteurs de la violence scolaire pour en percevoir les responsabilités politiques qui les font perdurer : inégalités dans les apprentissages et discriminations dans les parcours scolaires, logiques de compétition au service de la reproduction des dominations, qui privent les acteurs des moyens nécessaires à leur émancipation.

Une troisième partie ouvrira des perspectives de lutte contre les violences au travers de quelques exemples : les EVARS, la formation des enseignants, la lutte d'ATD contre les « fatalismes ».