

Raisons éducatives

n° 24 – octobre 2020

Le rapport à la vérité dans l'éducation

*Charles Heimberg, Olivier Maulini,
Frédéric Mole (Éds.)*

Raisons éducatives est une revue scientifique francophone publiée annuellement par la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Disponible en accès libre :

unige.ch/fpse/publications-ssed

www.cairn.info/revue-raisons-educatives.htm

© Les auteurs et autrices des articles et l'Université de Genève, 2020.
Raisons éducatives, Section des sciences de l'éducation
Université de Genève – CH-1211 Genève 4

ISBN 978-2-940195-98-5

ISSN 1375-4459

SOMMAIRE

Introduction : un recul pour mieux sauter ? <i>Charles Heimberg, Olivier Maulini, Frédéric Mole</i>	5
Première partie : La vérité comme problème	
Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : l'expérience contre la production de l'ignorance <i>Maryvonne Charmillot</i>	31
Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui <i>Géraldine Bozec</i>	55
<i>Mythistoires</i> et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ? <i>Charles Heimberg, Sosthène Meboma, Alexia Panagiotounakos</i>	75
Partie 2 : La vérité comme enjeu d'éducation	
L'épistémologie des sciences biologiques et géologiques : une occasion d'enseigner l'incertitude ? <i>Fabienne Paulin, Sylvain Charlat</i>	101
Le rapport à la vérité dans l'enseignement. Deux cas spécifiques : histoire et littérature <i>Alain Muller, Valérie Opérial, Bruno Védrines</i>	127
Du rapport à l'erreur et à la vérité dans l'enseignement/apprentissage de l'improvisation au clavier : le cas de la séance initiale d'une <i>master class</i> <i>Catherine Grivet Bonzon</i>	149

Partie 3 : La vérité à propos de l'éducation

Des régimes de vérité en tensions dans le champ des sciences
de l'éducation (Suisse romande, années 1910 – 1920) 179

Frédéric Mole

Entre faillibilisme et convivialisme : le rapport aux vérités
professionnelles en formation des enseignant.e.s 203

Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini

Introduction : un recul pour mieux sauter ?

Charles Heimberg, Olivier Maulini, Frédéric Mole

Université de Genève

La société contemporaine est marquée par une explosion des sources d'information qui multiplie, par l'intermédiaire notamment des réseaux sociaux, la circulation d'interprétations diverses d'un même fait rendues ainsi disponibles sans être légitimées pour autant par des expertises scientifiques reconnues qui peuvent elles-mêmes se révéler contrastées (Revault d'Allonnes, 2018). Cette évolution produit des formes de relativisme paradoxales, car plus ou moins dogmatiques, qui sont particulièrement problématiques dans les métiers de la transmission et des apprentissages. Elles peuvent en effet découler aussi de méthodes pédagogiques nouvelles qui s'efforcent de valoriser le rôle et l'activité des élèves dans la construction de leurs savoirs.

En ce XXI^e siècle, la crise des horizons d'attente, des espoirs et des craintes que suscite l'avenir (Koselleck, 1979/1990), qui caractérisent les sociétés et le désarroi qu'elle engendre ont ainsi pour effet de produire du brouillage et un relativisme de bonne ou de mauvaise foi. La réalité des menaces du dérèglement climatique et environnemental est contestée par des climato-sceptiques quand d'autres nous annoncent des cataclysmes démographiques liés aux faits migratoires que les chercheurs et chercheuses qui les analysent ne corroborent pas. La crise financière de 2008 a en même temps mis à mal la crédibilité des prévisions des économistes, lesquelles concernent aussi les effets à long terme de la dette publique ou la viabilité du financement des assurances sociales. Mais comment faire le tri, au cœur de nos inquiétudes contemporaines, entre des données scientifiques stabilisées et crédibles d'une part, des affirmations à prétention scientifique mais sujettes à caution d'autre part ? La crise relative à la pandémie de Covid-19 a posé d'une manière inédite cette question de la vérité et des contre-vérités

dans un contexte de profonde incertitude. Des scientifiques ont dû dire eux-mêmes ce qu'ils et elles savaient, mais aussi ce qu'ils et elles ignoraient. Nous y reviendrons.

Le dogme paradoxal des « vérités alternatives » ou de la « post-vérité », quand des opinions supplantent la réalité des faits, peut sembler faire reculer (voire régresser) la *raison éducative* dont cette revue porte le nom. Mais l'histoire des idées n'est guère plus linéaire ou pacifique que celle des faits et des actions. L'adversité a toujours été son lot. Reculer n'est pas une défaite lorsque c'est pour mieux sauter. Nous nous proposons donc d'examiner scientifiquement des situations dans lesquelles se nouent les tensions du moment et les manières possibles de les dépasser ; mais surtout de mettre en évidence des situations ou des thématiques pour lesquelles cette question du rapport à la vérité se pose en mettant en jeu les finalités de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous souhaitons interroger le lien entre l'émancipation par les savoirs et l'exigence de vérité indispensable à toute production d'intelligibilité, mais sans nous enfermer pour autant dans des rigidités qui feraient obstacle à la problématique du monde. Il s'agit en somme d'appliquer la méthode scientifique aux évolutions du monde qui tendent à la discréditer, tout en réinterrogeant les critères de légitimation des prétentions à dire la vérité, en particulier dans le champ de l'éducation et en contexte de démocratie avancée.

Par le passé, les situations de guerre ont constitué des moments propices pour le développement de fausses nouvelles (Bloch, 1921/2006) ou de faux témoignages (Cru, 1929/2006). Quand la guerre rend nécessaire la mobilisation de groupes humains dans des conditions et pour des buts effroyables, les moyens de coercition sont accompagnés de messages de propagande éloignés par nature de toute exigence de vérité. Et quand celles et ceux qui ont survécu pensent qu'il est possible de raconter l'horreur de ce qu'elles et ils ont vécu – ou que d'autres ont vécu –, leurs récits ne sont pas tous de même nature, et cela suscite des contestations.

En janvier 2020, le 75^e anniversaire de la découverte d'Auschwitz-Birkenau par l'Armée rouge, qui a marqué la fin des trois camps de concentration d'Auschwitz, a remis en visibilité les craintes des victimes que cette criminalité de masse soit oubliée, euphémisée ou, pire encore, niée. Le moment est d'ailleurs d'autant plus crucial en la matière que les dernières victimes survivantes sont en train de disparaître. L'effroyable crime de masse qu'a été la Destruction des juifs d'Europe a donné lieu à l'imposture du négationnisme, une perversion orchestrée par ses protagonistes au nom de la recherche d'une prétendue vérité. Car c'est bien toute la difficulté qui se présente face aux faussaires (Vidal-Naquet, 1987) : ils et elles affirment bien souvent agir eux-mêmes au nom d'une prétendue « vérité » (fût-ce celle du droit inaliénable de douter) contre de prétendues fausses nouvelles. Le négationnisme est un phénomène pervers que l'histoire doit affronter,

déconstruire et mettre à distance. Son propos consiste non pas à nier l'ensemble de la criminalité nazie, l'existence des camps ou des fours crématoires, mais essentiellement l'existence des chambres à gaz, tout le reste étant certes déploré, mais en fin de compte justifié par l'état de guerre.

S'agissant du rapport à la vérité, le négationnisme présente cet aspect paradoxal par lequel il est justifié au nom d'une prétendue volonté de faire surgir la vérité, au nom de la nécessité de toujours tout vérifier de ce qui nous est dit sur le passé. Il est aussi nourri par le fait que l'une des caractéristiques du crime de génocide réside dans l'action délibérée des génocidaires de tout faire pour effacer les traces de leurs méfaits. Nous sommes donc pris dans cette contradiction qui fait qu'à trop vouloir vérifier les faits pour établir la vérité – à partir d'une posture de doute systématique présentée comme une posture critique – le risque est paradoxalement grand de s'en éloigner d'une manière décisive. Toutefois, c'est bien par une enquête factuelle systématique que Jean-Claude Pressac, dans *Les crématoires d'Auschwitz* (1993), documente toutes les commandes de gaz, de fours et autres matériaux équipant le centre de mise à mort pour se convaincre enfin de l'inanité d'une théorie négationniste à laquelle il avait adhéré jusque-là.

L'euphémisation, pour sa part, est davantage liée au relativisme. Dès les années 1980, le révisionnisme historiographique d'Ernst Nolte avait consisté à considérer l'hitlérisme comme un rempart contre la menace bolchévique (Husson, 2007). Plus récemment, en septembre 2019, le Parlement européen a voté une résolution (Parlement européen, 2019) qui a été contestée parce qu'elle assimilait les crimes nazis et staliniens, escamotant du même coup leurs spécificités historiques. Bien entendu, les motivations liées à la géopolitique contemporaine l'emportent largement dans de telles décisions. Mais ce relativisme se présente en fin de compte comme « le meilleur allié de la marée brune dont nous observons la montée avec inquiétude », comme le souligne l'historien Guillaume Mazeau dans un récent petit livre intitulé tout simplement *Histoire* (2020). Par ailleurs, le relativisme ne peut qu'interroger les sciences de l'éducation et la didactique de l'histoire. Ainsi, quand une version probatoire des moyens d'enseignement romands évoque les travaux de la Commission Bergier sur l'attitude des autorités et des élites économiques suisses vis-à-vis du III^e Reich et se contente de mentionner brièvement que « l'opinion reste divisée sur les conclusions des experts », sans même rien dire sur ces conclusions, l'euphémisation glisse alors vers l'occultation (Heimberg, 2018).

L'oubli, délibéré ou involontaire, c'est par exemple ce qui a caractérisé la commémoration par la présidente de la Confédération Simonetta Sommaruga lorsqu'elle a rendu hommage, à juste titre, à des survivants de la Destruction des juifs d'Europe vivant aujourd'hui en Suisse, mais sans dire un seul mot de l'attitude des autorités helvétiques vis-à-vis du national-socialisme, notamment le refoulement par la Suisse de réfugié-es juifs

cherchant à échapper à la criminalité nazie. En 2002, lors de la remise du rapport de la Commission indépendante d'experts Suisse – Seconde Guerre mondiale, présidée par le professeur Jean-François Bergier, nous n'aurions pas pu imaginer le retour de cet oubli. Et cela tombe d'autant plus mal que Madame Liliana Segre, survivante italienne d'Auschwitz, nommée sénatrice à vie en Italie en 2018, reçue au Parlement européen pour un hommage en janvier 2020, placée sous escorte suite à des menaces, avait été déportée avec son père en 1944, quelques heures après avoir été refoulée par la Suisse à la frontière tessinoise.

De tels évènements font régulièrement l'actualité, mais ils ne doivent pas cacher ce qui joue plus ordinairement dans les interactions sociales et culturelles, en particulier à l'école et dans les institutions de formation. Car si la rigueur et l'honnêteté intellectuelle sont des valeurs nécessaires au débat public, elles relèvent d'abord de la *common decency* dont Orwell faisait le ciment des mœurs civilisées (Bégout, 2017). C'est dans leurs manières de présenter le monde aux enfants que les adultes forgent leur éthique de l'enquête et de la discussion. La question de la vérité en éducation, sous ses différents aspects, sera donc interrogée ici en pensant notamment à ce qu'il en est dans les plans d'études destinés aux élèves, et dans les programmes de formation destinés aux enseignant-es.

Pour une quête de vérité

La *quête de vérité* est une formule de l'historien François Bédarida dans un numéro de la revue *Diogenes* paru en 1994 et consacré au thème de « La responsabilité sociale de l'historien », publié dans le contexte du cinquantième des massacres nazis en Europe, et notamment en Italie. Dans les sciences sociales, cette formule évite le piège d'une vérité unique, avec un V majuscule, en induisant toutefois la constante exigence de la rigueur, de l'honnêteté et de la mise à l'écart du mensonge. Cette idée de responsabilité sociale, volontiers applicable non seulement à l'histoire, mais aussi à l'enseignement et à la recherche en sciences de l'éducation, implique d'abord de ne pas s'enfermer dans une tour d'ivoire et d'envisager d'inscrire ses pratiques dans un contexte de société porteur de contradictions et d'enjeux politiques, sociaux et culturels. Elle consiste ensuite à se situer face à des enjeux contemporains comme la vérité, la post-vérité, dans laquelle les opinions, les sentiments ou les modes de narration ont plus d'importance que la réalité des faits, ou encore les « infox », l'équivalent en français des *fake news*, ou fausses nouvelles.

L'actualité récente est marquée par une « infodémie » qui s'observe autour de la pandémie de Covid-19. Penchons-nous un instant sur l'incertitude qu'elle a engendrée au cœur de son déroulement, et sur le climat de grande inquiétude, voire anxiogène, qu'elle a provoqué. Le rôle des expert-es

s'y est révélé central, mais avec cette particularité qu'ils et elles étaient eux-mêmes dans une incertitude et une ignorance qu'ils et elles ont tenté d'effacer au fur et à mesure de leurs observations et travaux. Il a donc fallu faire le tri entre ce qui était connu et ce qui était supposé, ce qui était prédit et ce qui était modélisé, ce qui relevait de la recherche et ce qui relevait strictement des soins à la personne (par exemple des tests sérologiques utiles pour une mesure collective de l'immunité, mais trop imprécis pour établir avec sûreté celle de chaque individu). Il serait intéressant de reconstruire en détail et dans leur chronologie les informations successivement diffusées sur cette pandémie, vraies ou fausses, confirmées ou démenties, différentes d'un contexte à l'autre, d'un pays à l'autre. Sans même parler des théories du complot qui ont surgi constamment ci et là, en particulier pour prétendre après coup que les mesures de confinement n'auraient pas eu d'utilité réelle. De nombreux usages pédagogiques de cette expérience sont sans doute possibles, notamment autour de la situation d'incertitude qu'elle a fait vivre aux sociétés comme aux individus. Son caractère inédit, outre l'ampleur des décisions sanitaires et de leurs conséquences économiques probables ou possibles, renvoie au tâtonnement constant entre prudence et relâchement face à l'indétermination du devenir de la pandémie mais laisse ouverte une diversité de postures, d'opinions et de sensibilités qui ne favorise aucun regard distancié.

Le rapport à l'avenir d'une société, quand il est troublé comme il l'est dans notre présent, favorise d'autant plus l'expression de post-vérités, « infox » ou théories du complot. Le climato-scepticisme est apparemment en contraste avec certaines dérives de l'étude de l'effondrement des civilisations (collapsologie) alors qu'il peut s'agir dans les deux cas de théories du complot. Mais quelle est alors la limite entre dérive de la collapsologie et alerte scientifique légitime et nécessaire sur le devenir du monde ? L'une des manières de ne pas se laisser piéger par cette question consiste peut-être à interroger en priorité ce qui est possible et nécessaire en termes d'actions dans le présent, sur des échelles micros comme sur des échelles macros.

En principe, des données scientifiques dument établies devraient servir à mettre à distance et à invalider la post-vérité, les « infox » et les théories du complot. Cette affirmation fonctionne bien avec le négationnisme, parce que la Destruction des juifs d'Europe a été sérieusement et minutieusement étudiée. Mais cela ne suffit pas pour autant à éradiquer le phénomène. En revanche, dans le domaine de l'économie par exemple, les prévisions projetées sur l'avenir sont d'autant plus sujettes à caution que les économistes développent des théories contradictoires, certain-es n'ayant guère gagné en crédibilité avec la crise de 2008. Il en va de même sous l'effet des argumentaires rhétoriques déployés dans l'espace politique (Hirschman, 1991/1991). D'une certaine manière, pour beaucoup de questions de société, le recours au savoir scientifique nécessite une posture critique, mais pas un abus de posture critique. Il y a des faits dument établis, il y a des interprétations

divergentes, et il y a des « infox ». La post-vérité et le relativisme consistent notamment à ne pas se situer, à éviter de trancher, entre des avis librement exprimés par tout un chacun dans la société ou entre des divergences d'interprétation à caractère scientifique, fondées en principe sur l'établissement d'une preuve. Or, s'il est parfois pertinent de laisser ouvert un éventail des possibles, par exemple en matière de prévisions économiques, il est nécessaire dans d'autres cas de faire valoir les connaissances scientifiques, comme pour la factualité des crimes contre l'humanité.

De la même manière, la perception et la capacité d'analyse des images ramènent également à la question du rapport à la vérité. De nombreux auteurs et autrices ont examiné la puissance des images (par exemple Delporte & Veyrat-Masson, 2018) dans le passé et le présent, quand d'autres ont nuancé sa prégnance en soulignant que les images pouvaient présenter à la fois une dimension d'attestation censée nous orienter vers la vérité, une dimension patrimoniale et esthétique, ainsi qu'une dimension émotionnelle (Gunthert, 2018). L'analyse de l'image implique aussi de considérer l'ensemble de ses temporalités, temps représenté, temps représentant et temps de visionnement. Son décryptage, qui interroge son concept de production comme ses destinataires et sa réception, prend aussi en compte la possibilité du faux, déjà présent au tout début de la photographie avec le faux noyé de Bayard produit pour protester contre les récompenses attribuées au seul Daguerre (Giraud, 2018). Dans une société des images où circulent des informations de toute nature, la nécessité d'interroger l'authenticité et le rapport à la vérité de toute iconographie s'impose toujours davantage : d'une part en distinguant bien la dénotation (le sens littéral, ce que l'on voit) de la connotation (l'éventuel double sens, ce que cela signifie) ; d'autre part en interrogeant le contexte (ce que l'on verrait en faisant un pas de côté). Là encore se pose la question de savoir ce qu'il en est dit ou fait dans les plans d'études et les formations d'enseignant-es.

L'école au défi ?

La notion de quête de vérité concerne bien évidemment aussi les sciences de l'éducation et l'enseignement. Ce postulat paraît d'autant plus pertinent que les sources d'information dans l'espace public ne sont plus confinées aux médias traditionnels, mais élargies désormais à de nouveaux médias électroniques et aux réseaux sociaux, pour le meilleur et pour le pire. Ainsi, les élèves eux-mêmes sont informé-es par des sources élargies, plus nombreuses, diversifiées et le rôle de l'école comme source d'information se trouve désormais proportionnellement réduit.

L'école et l'enseignement sont particulièrement sensibles aux évolutions du rapport au savoir et de ses modalités de validation. L'apprentissage du

décentrement et de la pluralité des perspectives sur le monde social est essentiel au cœur du projet pédagogique et didactique, mais il ne peut pas mener pour autant au relativisme. Les analyses plurifactorielles qui permettent de mieux comprendre les sociétés complexes ne relèvent pas d'un processus aboutissant forcément à une forme de post-vérité (D'Ancona, 2018). Il importe dès lors, au cœur des apprentissages, de tenir simultanément deux objectifs :

- proposer aux élèves des regards croisés issus de points de vue divers et contradictoires autour d'un même problème ou d'une même situation ;
- ne pas laisser cette complexité mener à l'évitement de toute prise de position finale, tous les points de vue examinés finissant alors par se valoir dans une certaine confusion.

Des savoirs suffisamment ouverts, qui soient discutables autant que possible, doivent de toute manière être reliés en même temps à une rigueur scientifique et à une quête de vérité. Mais comment concilier dès lors toutes ces exigences dans des dispositifs d'enseignement et apprentissage ? Comment aider les enseignant-es à faire face à ces nécessités multiples au profit de leurs élèves et en les engageant eux-mêmes à penser les liens entre valeurs et faits, éthique démocratique et besoin collectif d'un monde commun fondé sur des savoirs ?

Ces différentes questions se posent dans toutes les disciplines scolaires en fonction de leurs spécificités. Elles peuvent être abordées du point de vue des curricula et de leurs évolutions respectives, mais aussi en fonction des pratiques pédagogiques ordinaires et des démarches didactiques qui cherchent à les rationaliser et à rendre opératoires les situations proposées aux élèves.

Il s'agit ici de concilier un refus du relativisme avec la nécessité de promouvoir des savoirs ouverts ; ou, en quelque sorte, de savoir distinguer au fil des apprentissages les questions qui demeurent ouvertes à la discussion, par exemple sur les moyens de combattre le racisme, de celles qui n'ont pas à l'être, comme le racisme en tant que tel. C'est là une ambition sans doute complexe, mais d'autant plus importante qu'y renoncer conduirait à un obscurantisme problématique et inquiétant. C'est aussi un défi majeur pour une éducation qui doit en même temps donner à voir la fragilité des certitudes, ou l'importance des incertitudes (Drouin-Hans, 2008).

En France, une récente Charte de la laïcité à l'École, promue en 2013 par le Ministère de l'éducation nationale, stipule dans son article 11 que « les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions ». Mais l'article précédent indique qu'« il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité », ce qui ne relève plus d'une stricte neutralité. La loi genevoise sur

l'instruction publique, dans la version de 2016 de son article 11, prévoit que « l'enseignement public garantit le respect des convictions politiques et religieuses des élèves et des parents » et qu'« à cet égard, toute forme de propagande politique et religieuse est interdite auprès des élèves ». Mais cela n'empêche pas les enseignant-es d'être aussi concerné-es, dans l'article précédent, par des objectifs et des finalités à poursuivre, comme par exemple l'esprit de coopération ou la faculté de discernement, qui ne sont pas neutres. Et que dire de l'« attachement au développement durable » récemment introduit dans la loi, lui qui prend politiquement parti pour un concept et une cause qu'il est possible ou non de trouver justes, et qui peut donc alimenter les soupçons d'une école partisane, dont les idéaux et les savoirs eux-mêmes seraient sujets à caution ?

Ces contrastes, ces dilemmes, ces possibles ambiguïtés méritent d'être analysés dans la mesure où les difficultés qu'ils créent pour les enseignant-es risquent potentiellement de les paralyser, de les pousser à renoncer dans leurs pratiques à une quête de vérité que pourraient contredire des injonctions de neutralité ou d'impartialité si elles étaient mal comprises. Des anecdotes ou des faits divers font état de certains replis plus ou moins stratégiques (un enseignant n'osant plus aborder le thème de la religion, une ministre intervenant dans un litige à propos d'un cours sur le conflit israélo-arabe, un autre interdisant l'écriture inclusive à l'école parce qu'elle serait nocive selon son intime conviction, etc.). Mais les recherches à ce propos manquent pour établir à la fois la nature, l'ampleur et l'évolution de ces renoncements potentiels.

Dans ce contexte, la tentation peut être grande de se rabattre sur les savoirs les plus instrumentaux, ceux qui valent moins par leur véracité (scientifique) que par leur utilité (économique). Mais même l'apprentissage de l'entrepreneuriat, de l'anglais commercial ou de la bureautique est adossé à des visions du monde qui se prétendent empiriquement fondées. On ne peut faire front au fonctionnalisme qu'en contestant au besoin ses présupposés, par exemple s'ils postulent à tort que l'école peut former des citoyens éclairés en se soumettant aveuglément aux besoins du marché. Dans cette quête de vérité, le défi que l'enseignement se doit d'affronter est donc considérable pour éviter la dérive d'un relativisme qui ferait que, faute de traiter les questions sensibles, et en négligeant les valeurs qu'elles mettent en jeu, toutes les opinions se vaudraient sans être confrontées aux données scientifiques.

Des sciences elles-mêmes en question

La valeur de vérité est mobilisée de manière plus ou moins assumée, rigoureuse et honnête dans la société, y compris autour des pratiques et des

institutions éducatives. Elle concerne également les pratiques et les débats qui parlent d'éducation, qui se ressaisissent en quelque sorte des activités humaines de socialisation, de formation et d'enseignement pour en faire des objets d'étude. Dans ce domaine aussi, les vérités scientifiques peuvent être plus ou moins reconnues, ou au contraire ignorées, tues, dénigrées, activement ou passivement écartées (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Les controverses pour ou contre telle méthode d'enseignement de la lecture, de réglementation des comportements de la jeunesse ou de sélection plus ou moins précoce dans l'accès aux diplômes sont régulièrement ravivées dans l'espace social et professionnel (Merle, 2019). Elles peuvent donner le sentiment de « faire du surplace » malgré les connaissances que la recherche tente de produire, de capitaliser et de diffuser dans la société et les milieux professionnels. Parfois pour des motifs stratégiques, parfois par attachement à des convictions idéologiques, ou alors parce que la complexité des enjeux démocratiques et des émotions qu'ils soulèvent empêche de construire des accords et fait la part belle aux arguments d'autorité ou à l'habileté rhétorique. Les savoirs savants sont plus souvent relativisés que la raison théorique ne le voudrait idéalement (Habermas, 1999/2001).

Le champ scientifique peut donc faire face à une adversité extérieure, mais il est aussi et souvent lui-même divisé. Certains travaux s'opposent à d'autres – voire cherchent à les invalider – pour des motifs qui ont moins trait à la véracité de leurs résultats qu'à leur pertinence vis-à-vis d'autres priorités : l'efficacité instrumentale, la justice sociale, l'égalité, la solidarité, le respect de la tradition, le souci d'innover ou encore la bienveillance ou l'exigence érigées en principales et indiscutables finalités. La pédagogie autrefois, les sciences de l'éducation aujourd'hui, sont facilement soupçonnées (y compris de l'intérieur) de subordonner la recherche d'exactitude à des projets militants qui peuvent l'inclure mais aussi l'occulter si l'essentiel est de s'imposer sur un autre plan, un autre arrière-fond justifiant d'autres questions (Maulini, 2005).

Le relativisme ambiant peut ainsi être mis en cause par les chercheurs et chercheuses, mais le procès en opportunisme dans la présentation et la hiérarchisation des faits peut leur être retourné et affaiblir parfois leur position. Il paraît ainsi nécessaire, dans un ouvrage consacré au statut de la vérité en éducation, d'interroger réflexivement le rôle de la recherche et de son évolution dans la production des idées et la lutte pour leur validation (Bourdieu, 2001) : peut-elle et doit-elle se montrer plus objective et/ou plus habile que les forces qui la sollicitent sélectivement du dehors pour que ses résultats servent leurs intérêts, soit en validant leurs thèses, soit en mettant en doute celles des autres ?

Nous pouvons réfléchir à la question de la vérité en sciences de l'éducation autour de la question sensible qui concerne l'effet pour les élèves du prolongement de l'hétérogénéité des classes. Une hétérogénéité

plus tardive dans le parcours scolaire profite-t-elle à tou-tes les élèves ? Induit-elle un nivèlement par le bas dont les élèves les plus performant-es seraient les victimes ? Permet-elle au contraire une dynamique sociale qui profiterait à tou-tes ? Au-delà de ces questions, c'est l'effet stigmatisant du regroupement des plus faibles dans des classes particulières du Cycle d'orientation genevois qui a été de nouveau constaté à la rentrée 2019. Mais c'est en réalité un débat de société déterminé par les finalités qui sont attribuées à l'institution scolaire, entre reproduction et émancipation, autour des inégalités de chances de réussite scolaire et de leur dimension sociale. Les données de la recherche ne peuvent donc suffire pour régler cette question.

Dans le contexte actuel, déjà évoqué, de crise des horizons d'attente, alors qu'il y a de l'inquiétude, mais aussi de l'incertitude et un brouillage des possibles, alors que la jeune activiste Greta Thunberg, qui s'en remet aux scientifiques pour exprimer son inquiétude, interpelle surtout les puissants de la planète sur ce qu'ils vont laisser à sa génération, quels sont les défis que l'éducation devrait affronter ? Encore une fois, cela dépend des finalités prioritaires qu'elle poursuit. S'il s'agit de finalités d'émancipation, l'éducation et les contenus scolaires devraient sans doute laisser ouverts les possibles, faire valoir les connaissances scientifiques, mais éviter en même temps les pièges de l'injonction prescriptive, qui impose aux élèves ce qu'ils et elles devraient penser, en leur permettant au contraire de s'appropriier autant que possible des capacités de discernement et d'action.

Même si c'est un peu paradoxal, examiner ce thème du rapport à la vérité dans l'éducation peut facilement susciter des objections de non-scientificité. Nous devrions redoubler de rigueur pour démontrer chacune de nos affirmations, mais où nous arrêter si les questions s'enchaînent et qu'il n'y a pas de fondement pour leur fixer une fin ? Ainsi, même sur ce thème du rapport à la vérité, ou plutôt en particulier sur ce thème, la question se pose de savoir à quelles conditions, à partir de quelle problématisation ou de quel dispositif de recherche, il peut être légitime de procéder à une affirmation ou d'établir un constat. Si ces conditions étaient trop exigeantes, il serait alors difficile d'assumer un positionnement, au risque de renvoyer la recherche dans sa tour d'ivoire. Cela nous ramène ainsi à la même tension qui est propre à la quête de vérité et à l'exercice d'une pensée critique : la mise à distance critique est toujours indispensable, mais s'il y en a trop, si aucune affirmation n'est possible, alors il n'y a plus non plus de critique possible.

Ce premier tour d'horizon montre que la question de la vérité peut plus que jamais se poser d'au moins trois façons *dans* et *pour* l'éducation : d'abord comme problème social total, conditionnant l'hypothèse même d'une transmission de savoirs crédibles entre les générations ; puis comme idée ou valeur

plus ou moins objectivée, affirmée et/ou discutée à l'intérieur des pratiques spécifiquement éducatives ; enfin comme critère d'évaluation et d'orientation de ces pratiques, lorsque l'éducation s'éduque en quelque sorte réflexivement, en particulier dans les formations et les recherches menées à son propos. Ces trois plans vont structurer ce qui suit en trois ensembles de deux ou trois contributions, chacune d'elles mettant son cadre théorique à l'épreuve de données empiriques :

1. *La vérité comme problème* : où l'évolution des mentalités collectives est interrogée dans son rapport avec celles des formes, des institutions et des pratiques éducatives contemporaines.
2. *La vérité comme enjeu d'éducation* : où les pratiques sont étudiées de l'intérieur pour voir quelle part du vrai et du faux elles signifient ordinairement en éduquant.
3. *La vérité à propos de l'éducation* : où les pratiques sont examinées afin de voir si et comment elles se réfèrent voire se soumettent elles-mêmes à la sphère des savoirs savants auxquels elles sont supposées s'adosser.

Première partie : La vérité comme problème

Dans la Genèse, Adam et Ève se sont damnés en mangeant le fruit de l'Arbre de la Vérité : Dieu se réservait apparemment le droit de savoir, donc de juger. Pour la sagesse populaire, « toute vérité n'est pas bonne à dire » : s'il est sulfureux de la découvrir, il l'est autant et logiquement de la propager. Ces mises en garde peuvent sembler démodées : elles montrent aussi que distinguer autant que possible le vrai du faux fut et reste une conquête pour l'humanité. L'ignorance, l'inconscience, les superstitions ont été combattues par l'éducation, le savoir, la science, l'école, désireux de leur substituer la clairvoyance et la raison. Mais nous venons de voir que le contraire de l'erreur n'est pas le dogmatisme, forme radicale de l'aveuglement par conviction d'avoir tout seul et définitivement accès à l'entendement. Un équilibre est à trouver entre doute méthodique et administration de la preuve, éthique de la discussion et reconnaissance des expériences situées. En somme, le critère de vérité deviendrait d'autant plus précieux qu'il est problématisé. Rien n'est à jamais sûr, donc la quête de références plus que jamais une nécessité.

Depuis le « tournant linguistique », nous savons que les communautés humaines ne peuvent ni choisir leur avenir, ni débattre de leur expérience, ni même penser celle-ci sans recours au langage, aux signes et aux conventions culturelles qui distinguent notre espèce de celles qui l'ont précédée dans l'évolution. La question du rapport des mots et de la langue avec notre monde vécu est donc centrale pour appréhender notre commerce avec le réel (Lakoff, 2014/2015), plus précisément avec les faits que nous nous efforçons d'objectiver *via* une activité psychique médiatisée par les ressources symboliques que nous produisons et transmettons intersubjectivement (Vygotski,

1934/1985). En témoignent les expériences totalitaires du passé, et même les régimes autoritaires contemporains. La novlangue de l'uchronie de George Orwell, 1984 (1949/1972) a ainsi fait écho à la maîtrise d'un renouvellement idéologique du langage par le régime nazi (Klemperer, 1947/1975). La diffusion des « faits alternatifs », des fausses nouvelles ou des thèses complotistes sur les réseaux sociaux ne fait que relancer le débat sur la fragilité des relations sociales dès lors que le désir de partager un monde commun cède le pas à celui d'imposer unilatéralement le sien (Stengers, 2020).

Comme l'exemple du négationnisme l'a montré, plaider le relativisme contre le dogmatisme ne fait qu'inverser un abus de pouvoir menant au même effet : celui de rompre unilatéralement la possibilité de délibérer. L'Inquisition interdisait les questions ; le révisionnisme n'a de cesse d'en poser, au nom de son droit inaliénable de déconstruire tout ce qui semble attesté. Ce paradoxe du doute hyperbolique est doublement sensible en éducation, puisqu'il peut ébranler les limites inhérentes à toute socialisation, mais aussi la capacité de s'en ressaisir plus ou moins réflexivement afin de le comprendre et de le réguler. Pour Morin (2000), enseigner la part d'ombre de nos savoirs – « les incertitudes du réel », « les cécités de la connaissance » – devient d'autant plus nécessaire que leur volume croît, nous rend potentiellement puissants et nous expose donc aux graves conséquences de notre manque de jugement :

la connaissance de la connaissance, qui comporte l'intégration du connaissant dans sa connaissance, doit apparaître à l'éducation comme un principe et une nécessité permanente ; [...] nous devons apprendre que la recherche de vérité nécessite la recherche et l'élaboration de métapoints de vue permettant la réflexivité ; [...] l'esprit humain doit se méfier de ses produits idéels, qui en même temps lui sont vitalement nécessaires ; nous avons besoin de contrôle permanent pour éviter idéalisme et rationalisation. (pp. 31-33)

Idéalisme abstrait et rationalité instrumentale. Les deux écueils ne peuvent être évités que par une recherche raisonnée de la vérité, interrogeant la possibilité même de connaître, non pas pour y renoncer, mais pour viser au contraire les vraies questions : celles qui placent notre intelligence, nos sciences, nos expériences et notre réflexivité sous le contrôle d'une métaposition qu'aucun esprit ne peut revendiquer seul, mais dont seules des sociétés, des cultures et des théories ouvertes ont une chance d'assumer le lot inévitable et donc paradoxal d'indétermination. C'est ainsi que Fabre (2019) conclut son examen de l'éducation à l'ère de la post-vérité :

C'est cette capacité réflexive et auto-correctrice, fondant un processus d'apprentissage collectif, [propre] aux sociétés ouvertes, qui nous semble le mieux caractériser la démocratie. [...] Dans cette perspective, c'est l'apprentissage du doute véritable, du doute d'enquête, supposant une dialectique de questionnement et

de hors question, qui nous semble l'objectif le plus fondamental de l'éducation intellectuelle aujourd'hui. (pp. 236-237)

La vérité est désormais moins la propriété substantielle d'un énoncé (fût-il « il n'y a pas de vérité ! ») que l'horizon d'un processus rigoureux et honnête d'élaboration de références mutualisées (Dewey, 1938/1967), d'autant plus qu'elles sont révisables lorsque de nouveaux arguments interviennent dans l'arène du jugement (Popper, 1959/1973).

Pour le sens commun comme pour le dictionnaire, le substantif « vérité » désigne d'abord « une connaissance reconnue comme juste, conforme à son objet et possédant à ce titre une valeur absolue, ultime » (ATILF, 1994). Est vrai, en première analyse et lorsqu'on en parle aux enfants, « ce qui correspond à la réalité » (Robert Junior, 2012). Pour l'épistémologie moderne, cette vérité de type *correspondance* a pourtant vécu : nous ne pouvons pas prouver que nous connaissons le réel, puisque notre intelligence est prisonnière de nos sens, de notre subjectivité et même du langage que nous utilisons pour penser et nous exprimer. La vérité *cohérence* peut prétendre résoudre cette difficulté, mais elle n'est guère plus fiable à l'arrivée : confondre ce qui est logique et ce qui est véridique nous prive en effet de l'idée même d'un monde extérieur à objectiver. Rorty (1995) et son perspectivisme intégral ont carrément proposé de renoncer à ce qu'ils dépeignent comme la chimère d'un savoir avéré : ne serait vrai que ce que nous jugeons conjointement pertinent de croire, et qui pour cela nous satisfait :

Les pragmatistes aimeraient mettre les sceptiques dans l'impossibilité de poser cette question : « Notre connaissance des choses est-elle adéquate à la façon d'être réelle des choses ? » À cette question traditionnelle, ils substituent une question *pratique* : nos manières de décrire les choses [...] sont-elles aussi bonnes que possible ? (p. 101)

À quoi Habermas (1999/2001) et son agir communicationnel (attaché à la production d'énoncés crédibles parce que rationnellement éprouvés) ont pu répliquer que le critère de réussite pratique (dont notre expérience est le juge de paix) ne saurait remplacer celui d'une entente conjointement éprouvée, axe sans fondation d'une intercompréhension elle-même dépendante d'un langage autonome dont les conventions ne tiennent qu'en étant conjointement fixées. Confondre « ce qui marche » (une adaptation réussie dans un environnement donné) et ce qui justifie le succès expérimenté (une compréhension correcte des faits), c'est se priver de la différence essentielle entre montrer et démontrer, persuader et convaincre, enseigner et endoctriner :

Dans la pratique, c'est la manière préreflexive de « venir à bout du monde » qui montre que les convictions « fonctionnent » ou sont problématisées, alors que, dans l'argumentation, seules les raisons révèlent que les prétentions à la validité

controversées méritent ou non une reconnaissance rationnellement motivée.
(p. 195)

Si personne ne peut dire tout seul ce que signifient *vraiment* les mots et les phrases qui nous servent à communiquer, alors nous avons besoin des autres pour comparer nos impressions et les réfléchir par l'intermédiaire de signes socialement et historiquement élaborés. C'est cette interface d'*agir communicationnel* qui relie ontologie et épistémologie, expérience et connaissance d'un réel communément éprouvé.

Comment le processus émerge-t-il ? La valeur de vérité implique-t-elle celles d'interlocution et de solidarité ? Dans ce cas, nous devrions vouloir nous entendre pour penser... Est-ce plutôt notre désir d'unité qui nous mène à communiquer ? Nous confronterions alors nos points de vue parce que nous voulons nous relier... Ou les deux choses émergent-elles en même temps, parce que la « valeur du vrai » et les « vraies valeurs », la « question du vrai » et les « vraies questions », sont les deux facettes d'une même quête de lien dans la contradiction, de délibération par la discussion ? Cette incertitude – une de plus – n'est pas juste académique. Pour l'éducation, elle renvoie à des tensions bien réelles entre lien social et rationalité, intégration et autonomie, activité et autorité, connaissances et savoirs, participation et expertise, inclusion et qualifications... Les Lumières ont pensé que la vérité serait la solution contre l'obscurantisme et les tyrannies qui l'entretenaient. Sommes-nous plus libres et plus lucides dans des démocraties désormais à l'épreuve d'elles-mêmes (Gauchet, 2002), se demandant si leur idéal d'ouverture est un but à conserver ou une erreur à corriger ? Comme le suggère Revault d'Allonnes (2018) en citant Hannah Arendt, « c'est la présence des autres voyant ce que nous voyons, entendant ce que nous entendons, qui nous assure de la réalité du monde et de nous-mêmes... » (p. 218). La quête de savoir – donc de propositions et de questions intimement combinées – ne serait en fin de compte qu'à remettre sans cesse et plus que jamais sur le métier. En tout cas pour qui continue de penser que les êtres humains peuvent toujours se tromper, mais que mieux vaut leur attribuer que leur confisquer – reliquat du paternalisme – la capacité de penser.

Où sommes-nous aujourd'hui situés, vers quel monde allons-nous, qui décide de ce qui est ou non vraisemblable, au nom de quelle autorité, de quelle citoyenneté, de quel pouvoir d'arbitrer ? Quelles propositions sont-elles affirmées aujourd'hui, par qui, comment, dans quelles limites, sous quelles contraintes, à travers quelles transactions, dans quels compromis entre verticalité des conventions et horizontalité de l'argumentation ? Comment l'éducation, l'école, la formation, la recherche sont-elles transformées par ces évolutions et/ou participent-elles aussi – et activement – à une histoire dont elles sont une composante, qu'elles le veuillent ou non ? Voilà le problème abordé dans la première partie de ce numéro, à la fois dans

le domaine de l'enseignement aux enfants et dans celui de la formation des adultes puisque les deux aspects ont probablement tendance à converger.

La contribution de Maryvonne Charmillot interroge d'emblée la hiérarchie de nos prétentions à la connaissance : qui a droit à la parole et à sa part de vérité dans un monde traversé d'inégalités ? Une approche compréhensive, transactionnelle et participative de l'expérience humaine est revendiquée pour compenser les points aveugles de la « science dominante à prétention mondiale ». Le croisement de trois recherches menées auprès de témoins impliqués dans des domaines aussi variés que les études de doctorat, l'intégration scolaire ou la protection de l'enfance illustre comment les sciences humaines peuvent faire entendre des voix et des intelligences trop souvent ignorées au moment de dire ce que sont les faits et comment ils devraient évoluer. Géraldine Bozec fait à son tour un lien entre la valeur de vérité et l'émancipation, voire les insoumissions qui peuvent en découler : en démocratie, l'éducation civique devrait s'être libérée des endoctrinements du passé, mais elle continue d'hésiter entre réflexivité et normativité. En montrant les dilemmes et les accommodements ordinairement à l'œuvre, dans les écoles en particulier, la recherche incite à penser que seule une « impartialité engagée » (plutôt qu'une impossible neutralité) pourra légitimer les normes en les explicitant et en les soumettant à des débats réglés, donc argumentés. Charles Heimberg, Sosthène Meboma et Alexia Panagiotounakos étendent ce raisonnement à notre rapport à l'histoire et son enseignement. Les biais sociaux continuent d'être nombreux à ce propos : croyances non questionnées, peurs et replis identitaires, propagandes et mythifications, confusion entre travail historique et ferveur mémorielle. Prévenir les risques de néo-obscurantisme exige de former les jeunes à l'activité même de dévoilement, à la recherche, la comparaison, voire la déconstruction critique des sources. On ne lutte pas contre les dogmes en imposant dogmatiquement un point de vue surplombant, mais en créant les conditions d'une confrontation rigoureuse et honnête de convictions plus ou moins solides mais réciproquement prêtes à se réviser.

La complexité de ces évolutions pourrait tenir à la double contrainte de s'ouvrir à ce que pense autrui afin de mieux lui répliquer. Si toutes les expériences se valent, toutes peuvent à la limite s'autoévaluer. Et si l'une se substitue aux autres, le libre examen est empêché. Progresser entre ces deux risques suppose de juger ensemble que la vérité est devenue un bien d'autant plus commun que chacun de nous a la faculté de la contester. Le contrat social peut s'accommoder un temps d'un mélange de certitudes et de quant-à-soi plus ou moins assumé : il risque de ne relever les défis qui l'attendent qu'en faisant de la délibération un point de rencontre entre questions et réponses, choses tenues pour vraies et intérêts d'en douter.

Partie 2 : La vérité comme enjeu d'éducation

Si la vérité est un problème socialement construit et conditionnant de là les pratiques éducatives, ces pratiques font partie de l'équation. Chaque forme observable entretient un rapport variable à la vérité (ou *des rapports variables à des vérités*), un rapport plus ou moins soucieux de la validité de ses affirmations, se référant à des normes internes ou externes d'attestation, revendiquant une autorité de proximité (celle des parents dans une famille) ou au contraire universelle (celle de la Convention des Droits de l'enfant à l'échelle planétaire). Entre le local et le global se situent les États et leurs institutions, leurs curriculums structurés, adossés à un état des savoirs politiquement contrôlé. Concentrons-nous sur les programmes d'enseignement et leur histoire : on constate que leur justification par des pouvoirs publics est souvent associée à l'affirmation implicite de leur validité, de leur solidité, de leur caractère incontestable. Il n'échappe pourtant à personne qu'à chaque nouvelle réforme, recommandation ou prescription, un rapport à la vérité se trouve redéfini. Les modifications ou les bouleversements qui affectent périodiquement les programmes témoignent de leur inévitable historicité. En redessinant les frontières entre les savoirs, en discriminant à l'intérieur d'un univers de connaissance ce qu'il est opportun ou non d'enseigner, chaque politique curriculaire adopte un nouveau point de vue sur ce qui doit être tenu pour vrai (Dolz, Audigier, & Crahay, 2006).

Ces transformations ne sont pas alors nécessairement dues à l'évolution intrinsèque de tel ou tel domaine de la connaissance ; elles peuvent résulter de la modification des rapports de force idéologiques qui affectent une société et la politique scolaire qui y est conduite. Mais si, en effet, les contenus d'enseignement procèdent de constructions sociales, s'inscrivent dans des cadres politiques et répondent à des contraintes institutionnelles, ils ne sont pourtant pas totalement arbitraires, comme l'a montré Forquin (1989) : le projet même d'élaborer un programme suppose qu'on admette qu'il existe des critères de vérité à partir desquels ce programme peut se justifier.

Quoi qu'il en soit, chaque nouveau programme prétend inaugurer une nouvelle ère de stabilité et, en revendiquant une légitimité supérieure, renouève à son tour l'illusion d'une intemporalité des contenus d'enseignement. Défini autant par ce qu'il retient que par ce qu'il écarte, autant par ce qu'il affirme que par ce qu'il nie, tout programme comporte une certaine tonalité dogmatique : le défi de leur rédaction tient à la tentative de présenter comme une évidence ce qui pourrait ressembler à un coup de force. Par un paradoxe récurrent, l'historicité des programmes trahit l'irréductible relativisme que leur formulation normative aurait tendance à masquer.

Dans la période de fragilisation des savoirs scolaires qui est la nôtre aujourd'hui, les modalités de conception et de mise en œuvre des contenus d'enseignement paraissent ébranlées (Young & Lambert, 2014). Or tout se

passé actuellement comme si, par souci de réaffirmer la consistance des savoirs, les programmes, les démarches pédagogiques et les dispositifs d'évaluation tendaient à préserver, voire à exacerber le caractère dogmatique de l'enseignement. Pour renforcer et légitimer à nouveau la valeur et la validité de la culture scolaire, on tendrait à la figer, à la protéger d'une carapace. L'incertitude et le doute étaient traditionnellement vus comme des fragilités (sauf dans l'enseignement philosophique, peut-être, ou l'enseignement artistique, parfois) : les *connaissances solides* symbolisaient l'excellence scolaire. Les périodes de crise suscitent la tentation de solidifier les connaissances : les concepteurs de programmes et d'examens paraissent enclins, encore aujourd'hui, à refermer les savoirs et à ne les présenter aux élèves qu'à travers des résultats assurés et rassurants.

La recherche montre qu'il faudrait plutôt repenser les savoirs scolaires et les démarches d'enseignement à la lumière, précisément, de cette crise qu'ils subissent, c'est-à-dire de chercher à réaffirmer leur consistance mais en évitant de les présenter comme indiscutables ou de les définir par leur prétention à écarter toute incertitude ou tout conflit d'interprétation (Astolfi, 2008). Intégrer ce moment critique suppose d'accueillir l'incertitude, de permettre aux élèves de saisir de quelle façon la vérité s'inscrit dans une histoire, parfois controversée, et comment elle se construit à travers des dispositifs de délibération ou d'invention. Ce moment *critique* doit donc s'entendre aux deux sens du terme : il renvoie à l'ébranlement qui affecte le rapport traditionnel des élèves au savoir, mais il invite aussi à réaffirmer la nécessité d'une pensée interrogative à l'intérieur du processus d'appropriation des savoirs, seul moyen de dépasser le relativisme en évitant de le contrer dogmatiquement (Chevallard, 1997 ; Orange, 2012). Il s'agirait, en somme, de réhabiliter l'hésitation, l'étonnement, le doute ou encore le tâtonnement et de montrer leur fonction euristique dans un monde dont la complexité conduit la recherche de la vérité à des épreuves nouvelles.

Objectera-t-on que valoriser l'incertitude, c'est prendre le risque de fragiliser la transmission de savoirs rigoureusement fondés en raison ? Et que, par exemple, en biologie, l'enseignement de l'évolution, seule connaissance scientifique de l'histoire du vivant, serait ainsi vulnérabilisé face au créationnisme ? Ou craindra-t-on aussi que, dans l'enseignement de l'histoire, inviter les élèves à examiner des interprétations situées, cela revienne à renoncer à les prémunir face à de dangereux révisionnismes ? C'est le contraire qui est vrai : nous avons vu plus haut que ce sont les croyances qui haïssent l'incertitude ; la science, elle, commence avec la non croyance, la « philosophie du non » (Bachelard, 1940/1994). On ne lutte pas contre le déni de la science ou de la vérité historique avec des ressorts dogmatiques. Comme le montrent les textes de cette deuxième partie, il s'agirait plutôt d'inventer un type nouveau de consistance de l'enseignement, où l'incertitude et la confrontation raisonnée des différentes stratégies de construction des savoirs fondent le processus pédagogique. Car, dans sa rigueur même, la

véritable connaissance se nourrit de l'incertitude et des questionnements qu'elle appelle.

Dans leur texte, Fabienne Paulin et Sylvain Charlat analysent la façon dont l'enseignement des Sciences de la vie et de la Terre (SVT), dans le système scolaire français, recourt à des dispositifs d'évaluation qui tendent à habituer les élèves à généraliser abusivement. Par souci de stabiliser les savoirs, on en vient à suspendre la prudence méticuleuse et l'attention à la complexité des données, bref le principe même de l'activité scientifique : « l'incertitude, pourtant omniprésente dans la science qui se construit, est effacée dans la science qui s'enseigne », déplorent l'autrice et l'auteur, qui préconisent d'intégrer les zones d'incertitude comme objets d'activité dans la classe. Pour ce qui concerne les champs des didactiques de l'histoire et de la littérature, comme l'expliquent Alain Muller, Valérie Opériol et Bruno Védrines dans leur contribution, il est possible d'assumer une multiplicité de perspectives et une pluralité des vérités, et reconnaître un tel pluralisme n'implique nullement de céder au relativisme. En redonnant tout son sens éducatif au travail d'interprétation, on libère la connaissance du positivisme de l'objectivité et on retrouve la fécondité et la légitimité des savoirs dans les conditions mêmes de leur construction, avec pour ressources didactiques « toutes les médiations langagières, culturelles et sociales qui ont procédé à leur élaboration ». La réflexion peut s'étendre jusqu'aux disciplines artistiques. Catherine Grivet Bonzon interroge pour sa part le statut de la vérité et de l'erreur dans le champ de la musique improvisée. Souvent présentée comme l'envers de la musique savante, comme l'expression d'un don mystérieux ou d'une fantaisie étrangère à tout cadre normatif et à tout apprentissage, l'improvisation consiste au contraire en une inventivité qui peut se cultiver par les médiations d'une didactique, par des routines, des habitudes et des automatismes à partir desquels l'élève doit apprendre à oser et à accepter des erreurs qui peuvent s'avérer fructueuses. Là aussi, l'enquête, la quête interrogative de vérités, est potentiellement au cœur des apprentissages à viser.

Ces textes apportent des réponses très argumentées à une question essentielle : face au relativisme, réaffirmer les enjeux de vérité dont sont porteurs les savoirs scolaires ne doit pas consister à restaurer les tendances dogmatiques d'un enseignement traditionnel. Il ne s'agit pas pour autant de minimiser l'enjeu d'une transmission des connaissances sous forme de résultats validés. Mais la véritable rigueur n'est pas là où l'on croit. La recherche de la vérité inclut l'incertitude, la confrontation des interprétations, le tâtonnement comme des modalités de sa construction.

Partie 3 : La vérité à propos de l'éducation

Ce qui vaut dans les pratiques éducatives (par exemple celles de l'école face aux élèves) s'applique-t-il de la même manière à ce qui peut les éduquer en arrière-fond (les formations et les recherches susceptibles de fonder ou de rationaliser leur action) ? Autrement dit : ce que nous faisons de la vérité en éduquant ne dépend-il pas de notre propre rapport à ce qui peut se vérifier ou non – de manière réflexive – en matière d'éducation ? Cette troisième partie en vient naturellement au rapport à la vérité à propos de l'éducation. Dans ce domaine, les sciences de référence, en l'occurrence les sciences de l'éducation, souffrent potentiellement d'un certain déficit de reconnaissance dans l'espace public, spécialement lorsqu'il est question de l'institution scolaire (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008). Comment l'expliquer ? Peut-être en partie parce que, dans le fond, l'expérience d'être élève, d'avoir été élève, est sans doute l'une des mieux partagées dans nos sociétés ; elle concerne tout un chacun même si c'est en référence à une pluralité de contextes temporels et sociétaux. S'y ajoute aussi, pour une partie de la population, l'expérience d'être parent, ou d'avoir été parent, encore une fois dans des circonstances chaque fois particulières qui ne se rapportent pas forcément à la situation contemporaine. À tant de vécus et de souvenirs correspondent ainsi autant de représentations rétrospectives, sans doute marquées fortement par l'aboutissement de ladite expérience, au risque d'induire un biais téléologique ou finaliste qui ne laisserait pas toute la place nécessaire aux réalités du cheminement quotidien qui est propre au processus d'apprentissage. Nous avons le souvenir de ne pas avoir su, puis d'avoir su nager ou pédaler, mais quels souvenirs avons-nous des modalités et des étapes de ce mécanisme qui nous a fait y parvenir ? Même sur le moment, l'inconscience de ce qui se joue est constitutive du processus de socialisation (Bourdieu, 1972).

Les chercheurs et chercheuses de sciences de l'éducation travaillent notamment sur ces questions, non sans interroger aussi, en termes de contenus, ce qui devrait ou pas – et par qui – être inséré dans ce processus d'apprentissage. Ils et elles développent à ce propos des théories qui se fondent en principe sur des observations, et qui peuvent être parfois divergentes. Nous parlons ici de sciences sociales et humaines : il est donc normal que leurs affirmations soient plurielles. Plurielles, elles peuvent l'être en toute scientificité, tout comme elles peuvent l'être parfois en dehors de toute scientificité, déterminées par des motivations politiques ou idéologiques.

La conjonction de ces deux éléments (problème de reconnaissance et pluralité des affirmations et des points de vue) place ainsi les sciences de l'éducation dans une situation particulière. La distinction du scientifique et du profane y est forcément trouble, parce que les observations empiriques et leurs interprétations mettent en jeu les subjectivités des protagonistes alors que les enjeux soulevés ont un caractère politique, dans le sens le plus noble

du terme, mais avec toutes les contradictions que cela implique. Nous avons vu cependant que la pluralité des points de vue ne rend pas moins nécessaire le critère de véracité permettant de les confronter.

Dans le même domaine se joue l'effet de ce que la didactique de l'histoire appelle la tyrannie de la *doxa* (Heimberg, De Sousa, Fink, Opériol, & Panagiotounakos, 2013). Ainsi, l'école, les apprentissages visés, les contenus des programmes – par exemple ce qui compte et qui doit être appris en histoire : évaluations notées, connaissance de grands personnages ou de repères chronologiques, contenus d'un roman national – tout cela donne lieu à des visions stéréotypées et à une sorte de sens commun affirmé dans l'espace public, non seulement par des parents, mais dans le fond par tout un chacun dans la population, notamment et encore une fois parce que tout le monde est passé par l'école, a des souvenirs et une représentation de ce que devrait être l'histoire enseignée à l'école, la manière de l'apprendre, les critères de sa légitimation.

Le même phénomène s'observe dans des thématiques transversales aux disciplines scolaires : par exemple l'évaluation des élèves et les processus de sélection, où les représentations sociales convoquées sont particulièrement fortes (Merle, 2018). L'inquiétude pour l'avenir peut aller dans les deux sens, en dénonçant tour à tour une évaluation précoce qui obstruerait l'avenir des enfants ou une absence de notation dont le laxisme ne garantirait pas suffisamment cet avenir. Une seule et même inquiétude peut alimenter la controverse, sans nécessairement tenir compte de ce que la recherche en la matière met en avant. Dans le canton de Genève, qui a vu ses électeurs et électrices voter sur la question de savoir s'il fallait des notes et des moyennes annuelles à l'école primaire, nous sommes évidemment tentés de revendiquer le caractère scientifique des savoirs sur l'école et le respect de l'expertise de celles et ceux qui ont construit ces savoirs, notamment en docimologie. Mais à cela s'opposent aussi l'idée et le risque d'une tyrannie des experts et des expertes susceptible de contrecarrer la démocratie semi-directe qui prévaut en Suisse. L'idée d'un vote populaire sur des notes et des moyennes semble abusive hors de Suisse, mais l'idée de ne pas voter sur une telle question reste en même temps plutôt irrecevable dans le pays (Giliéron & Ntamakiro, 2011).

Dans cette problématique de la vérité en éducation, il est à la fois question de légitimité et d'objectivité : de savoir ce qui est légitime pour établir un fait scientifique qui ne soit pas seulement une opinion ; de connaître et faire reconnaître les conditions préalables qui s'imposent, en termes de méthode, de démonstration ou d'honnêteté intellectuelle, pour être en mesure d'exprimer des faits suffisamment fondés sur des enquêtes et les traces qu'elles ont suscitées.

En même temps, il nous faut bien admettre aussi que la recherche elle-même demeure limitée, notamment dans sa dimension prédictive.

Les conditions pratiques du développement des didactiques disciplinaires les confinent par exemple, sauf grandes enquêtes exceptionnelles, dans une temporalité limitée, rarement au-delà d'une année scolaire, alors que les finalités et les objectifs de ce qui est observé ou élaboré portent sur une période plus longue, dans l'optique de la formation d'une génération ultérieure. Ainsi, la plus grande part de nos travaux, certes réflexifs, porte sur des interactions inscrites dans un temps bien plus limité que celui de la formation de celles et ceux qui auront en charge les affaires du monde dans les prochaines décennies.

L'agenda des chercheurs et des chercheuses n'est pas celui des acteurs et des actrices. Comprendre et démontrer d'un côté, réussir et convaincre de l'autre, sont des buts différents, ne renvoyant pas aux mêmes nécessités : ils peuvent parfois converger, parfois s'opposer. Comme nous l'avons vu pour l'histoire, l'expérience et sa ressaisie par la science ne sont pas alignées : une politique de mémoire n'est pas sûre de promouvoir les valeurs humanistes qui sont à son origine (Gensburger & Lefranc, 2017). En même temps, il est improbable que ne rien faire puisse nous mener vers ces objectifs. Nous pouvons donc travailler aujourd'hui à des formes de travail de mémoire qui ne soient pas des catéchismes laïques et qui soient fondées sur un apprentissage historique. Mais nous ne disposons pas, et nous ne pouvons pas disposer, de recherches démontrant leur effet pour la prochaine génération. Les recherches en sciences de l'éducation butent encore, en effet, sur cette terrible question-dilemme : comment faire valoir sans prescrire ? Comment porter et promouvoir des valeurs démocratiques et solidaires sans tomber dans quelque dérive prescriptive que ce soit ? Comment laisser aux élèves tout l'espace d'initiative nécessaire à la construction de leur citoyenneté sans jamais céder au relativisme, sans jamais renoncer aux objectifs de la prévention des crimes contre l'humanité ? Nous avons vu que c'est autour de ces questions que les sciences de l'éducation pourraient par exemple se développer en exerçant un rapport à la vérité qui soit à la fois exigeant, nuancé et ouvert.

Parmi les deux contributions de cette troisième partie, celle de Frédéric Mole porte sur les premiers temps des sciences de l'éducation et revêt donc un caractère historique. Elle évoque les prémisses de cette évolution qui fait que les débats sur l'éducation ne sont plus seulement une question d'opinion, de bon sens ou d'expérience pratique. On y retrouve déjà une tension certaine entre injonctions scientistes et débat démocratique contradictoire. L'autre contribution, d'Andreea Capitanescu Benetti et Olivier Maulini, est située quant à elle dans le présent. Elle porte sur des situations emblématiques observées à l'articulation du théorique et du pratique dans un contexte de formation en alternance. Elle interroge et analyse les accommodements d'enseignant-es ou de stagiaires au cœur de cette tension.

Ainsi, la question de la vérité en éducation mène à se demander si toute interrogation en la matière doit déboucher sur une réponse unique, sur des réponses plurielles ou sur de nouvelles questions reformulées. La dimension scientifique donne ici le droit de laisser des questions ouvertes ou de les prolonger différemment. Mais l'éducation demeure une pratique permanente qui, de fait, doit forcément proposer des réponses dans le quotidien de ses actions. C'est au cœur de cette tension qu'il n'est ni possible de laisser dire, faire ou penser n'importe quoi, ni souhaitable de s'enfermer dans quelque univocité dogmatique que ce soit. Entre relativisme et dogmatisme, la quête d'une vérité possible surgit et prévaut, fondée sur une enquête croisant les sources et les points de vue, mais ne renonçant pas davantage que nécessaire à l'établissement d'un positionnement. C'est en ce sens que les menaces de régression peuvent nous inciter à un sursaut : celui qui fera de la « vérité réelle » – ancrée dans l'expérience humaine – un « guide pour la conduite » (Peirce, 1931, §434), un repère qui nous oriente parce que nous le cherchons.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF Éditions
- ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française) (1994). *TLFi-Trésor de la langue française informatisé*. Nancy : CNRS & Université de Lorraine. Repéré à <http://www.atilf.fr/tlfi>
- Bachelard, G. (1940/1994). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bégout, B. (2017). *De la décence ordinaire*. Paris: Allia.
- Bloch, M. (1921/2006). Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre. In *L'Histoire, La Guerre, la Résistance* (pp. 293-316). Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. *Défendre et transformer l'école pour tous* [CD-ROM]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Cru, J. N. (1929/2006). *Témoins* (Préface et postface de Frédéric Rousseau). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- D'Ancona, M. (2018). *Post-vérité : Guide de survie à l'ère des fake news*. Paris : Plein Jour.
- Delporte, C., & Veyrat-Masson, I. (2018). *La puissance des images. Du Moyen Âge à nos jours*. Paris : Chronos.
- Dewey, J. (1938/1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (trad. par G. Deledalle). Paris : Presses universitaires de France.
- Dolz, J., Audigier, F., & Crahay, M. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage* (Raisons éducatives n° 10). Bruxelles : De Boeck.

- Drouin-Hans, A.-M. (Éd.) (2008). *Relativisme et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, P., & Sindaco, S. (Éds.) (2015). *Le discours néo-réactionnaire*. Paris : CNRS.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : l'épreuve des faits*. Paris : Hermann.
- Forquin, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gensburger, S., & Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : Presses de Sciences-Po.
- Giliéron, P., & Ntamakiliro, L. (Éds.) (2011). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Giraud, C. (2018). *Le mensonge artistique*. Repéré à <https://deuxieme-temps.com/2018/04/21/dossier-autofiction-mensonge-artistique/>
- Gunthert, A. (2018). *Les images ont-elles un pouvoir ?* Repéré à <https://imagesociale.fr/6509>
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification* (trad. par R. Rochlitz). Paris : Gallimard.
- Heimberg, C. (2018). Une didactique de l'histoire depuis la Suisse sur la criminalité nazie et les déportations. *En Jeu. Histoire & mémoires vivantes*, 11, 69-84.
- Heimberg, C., De Sousa, M., Fink, N., Opériol, V., & Panagiotounakos, A. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (Raisons éducatives n° 17 ; pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Hirschman, A. O. (1991/1991). *Deux siècles de rhétorique réactionnaire* (trad. par P. Andler). Paris : Fayard.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives n° 13). Bruxelles : De Boeck.
- Husson, É. (2007). Ernst Nolte et la Shoah : mise en perspective des totalitarismes ou révisionnisme historique ? *Revue d'Histoire de la Shoah*, 187(2), 247-267.
- Klemperer, V. (1947/1975). *LTI - La langue du III^e Reich* (trad. par E. Guillot). Paris : Albin Michel.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques* (trad. par J. Hooek et M.-C. Hooek). Paris : Éditions de l'ÉHÉSS, (1979).
- Lakoff, G. (2014/2015). *La guerre des mots ou comment contrer les discours des conservateurs* (trad. par A. El Kaïm). Paris : Les petits matins (2014).
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Mazeau, G. (2020). *Histoire*. Paris : Anamosa.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : Presses universitaires de France.

- Merle, P. (2019). *Polémiques et fake news scolaires. Production de l'ignorance*. Lormont : Bord de l'eau.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Orange, Ch. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Orwell, G. (1949/1972). 1984 (trad. par A. Audiberti). Paris : Folio.
- Parlement européen (2019). *Résolution du Parlement européen du 19 septembre 2019 sur l'importance de la mémoire européenne pour l'avenir de l'Europe*. Repéré à https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_FR.html
- Peirce, C. S. (1931-1935). *The Collected Papers. Vol. 1*. Harvard : Harvard University Press.
- Perrenoud, Ph. Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Éds.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Popper, K. R. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique* (trad. par N. Thyssen-Rutter et P. Devaux). Paris : Payot.
- Pressac, J.-C. (1993). *Les crématoires d'Auschwitz, la machinerie du meurtre de masse*. Paris : Éditions du CNRS.
- Revault d'Allonnes, M. (2018). *La faiblesse du vrai. Ce que la post-vérité fait à notre monde commun*. Paris : Seuil.
- Robert Junior illustré. 8/11 ans, CE/CM* (2012). Paris : Le Robert.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Paris : Albin Michel.
- Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de débâcle*. Paris : La Découverte.
- Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*. Paris : La Découverte.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.
- Young, M., & Lambert, D. (Éds.) (2014). *Knowledge and the Future of School*. Londres : Bloomsbury.

Première partie : La vérité comme problème

Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : l'expérience contre la production de l'ignorance

Maryvonne Charmillot

Université de Genève

RÉSUMÉ – Et si la pensée moderne, en produisant de nouvelles connaissances, devenait à certains égards plus ignorante ? L'objectif de l'article est de questionner ce paradoxe en partant du postulat selon lequel l'impératif de neutralité, en excluant l'expérience vécue des chercheurs et des chercheuses dans la recherche de la vérité, reproduit des savoirs hégémoniques et empêche les actrices sociales et les acteurs sociaux de penser par eux-mêmes et elles-mêmes. Ce questionnement est travaillé à travers l'examen de la production de l'ignorance. Il s'agit de saisir comment le cadre conventionnel scientifique dominant participe à la fabrication de l'ignorance. En contre-point aux critiques formulées à l'égard de l'hégémonisme épistémologique occidental, l'article présente des alternatives qui incarnent une manière de produire de la connaissance à partir des interactions sociales, des groupes d'appartenance ou des ancrages institutionnels : « épistémologie sociale », « épistémologie de la résistance », « épistémologies libératrices », « épistémologies du Sud », « épistémologie du lien ».

MOTS-CLÉS — ignorance, expérience, résistance, épistémologie, transaction

C'est ça pour moi la force de la connaissance scientifique : être capable d'accepter le champ de l'ignorance, qui est une tension qui nous aide à vivre, alors que les réponses toutes faites sont une façon de nous endormir.

David Elbaz¹

La justice mondiale n'est pas possible sans justice cognitive mondiale.

Boaventura de Sousa Santos, 2016, p. 340

L'humanité aurait une moins grande propension à s'interroger sur elle-même. C'est ce constat d'une « stagnation de la pensée » que dresse Alain Caillé dans sa *Critique de la raison utilitaire* (1989). Le nombre d'universitaires ou de chercheurs et de chercheuses² a été multiplié par cent au cours des dernières décennies dans les sciences sociales mais les connaissances, voire même simplement les questions n'ont pas augmenté en proportion. Comme si la pensée moderne, en produisant de nouvelles connaissances, devenait à certains égards plus ignorante.

L'objectif de cette contribution est de questionner ce paradoxe en partant du postulat selon lequel l'impératif de neutralité, en excluant l'expérience vécue des chercheurs et des chercheuses dans la recherche de la vérité, reproduit des savoirs hégémoniques et empêche les chercheurs et les chercheuses, et par conséquent les actrices sociales et les acteurs sociaux, de penser par eux-mêmes et elles-mêmes. Ce questionnement est travaillé à travers l'examen de la production de l'ignorance. Il s'agit de saisir comment le cadre conventionnel scientifique dominant participe à la fabrication de l'ignorance.

Comme alternative à cette exclusion de savoirs locaux, situés, expérientiels, relationnels, je propose le paradigme de la transaction sociale, qui a pour vocation de « comprendre et promouvoir la construction de connaissances collectivement négociées, tout en intégrant les systèmes de contraintes sociohistoriques pesant sur la pluralité des possibles » (Rougemont, 2014, p. 173). Quelles sont les significations construites par les acteurs sociaux et les actrices sociales à partir de leur expérience ? Comment sont-elles négociées lorsqu'elles sont en conflit ? Les normes sociales favorisent-elles ou contraignent-elles la recherche de compromis ?

Je répondrai au questionnement proposé en quatre actes. Le premier, *Quand la recherche de la vérité produit de l'ignorance*, analyse le paradoxe de la

1. Astrophysicien français. Source : *Voyage en agnotologie, le pays de la science et de l'ignorance* (1-4). LSD, la série documentaire de Perrine Kervran, France Culture, mai 2018. Repéré à <https://www.franceculture.fr/emissions/lsd-la-serie-documentaire/voyage-en-agnotologie-pays-de-la-science-et-de-lignorance-34-quand-prefere-ne-pas-savoir>

2. J'adopte les conventions du *Guide d'écriture inclusive* des éditions Science et bien commun. Disponible en accès libre : https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?page_id=855

stagnation de la pensée à partir d'un panorama sur les théories de l'ignorance. Le second acte, *Épistémologie compréhensive et transaction sociale*, offre une alternative épistémologique et théorique pour tenter de lever le paradoxe. Cette alternative est opérationnalisée dans le troisième acte, *Écouter l'expérience pour transformer le monde*, à travers l'exposition de travaux de recherche réalisés en sciences de l'éducation. Ces travaux portent sur des objets variés (construction d'une posture épistémologique chez des chercheurs et chercheuses, intégration scolaire, mesures de privation de liberté à l'égard des mineures et mineurs). Ils ont en commun de conjuguer les impératifs éthiques de l'épistémologie compréhensive pour construire des « savoirs ouverts » (Heimberg, Maulini, & Mole, 2019) issus d'une invitation à penser adressée aux participants et participantes à la recherche. Dans le quatrième et dernier acte, *Participer à la construction du commun*, trois recherches en sciences de l'éducation sont revisitées à l'aune de la participation. Les significations attribuées à l'expérience (professionnelle, biographique) des actrices sociales et des acteurs sociaux interviewés, et les processus transactionnels dont elles témoignent, sont mises en résonance avec les propositions philosophiques de Joëlle Zask (2011). Cette analyse donne à voir comment la « fragilité des certitudes » (Drouin-Hans, 2008, cité par Heimberg, Maulini, & Mole, 2019), à partir du moment où elle est écoutée, peut produire des savoirs transformateurs à caractère émancipatoire.

Acte 1 – Quand la recherche de la vérité produit de l'ignorance

La première section de la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève s'intitule « La recherche de la vérité ». Elle stipule comme premier point que « la recherche de la vérité ne saurait se concevoir sans la mise en œuvre d'un esprit critique. L'Université favorise la mise en discussion des savoirs qu'elle génère et transmet »³. L'activité scientifique est donc définie comme quête de la vérité et elle exige des chercheuses et chercheurs le développement d'un esprit critique. Comment se fait-il, dès lors, que la pensée stagne ? Examinons ce paradoxe en partant à la découverte de l'ignorance.

La thématique de l'ignorance dans les sciences sociales connaît un intérêt de plus en plus marqué. Ce champ de recherche porte d'ailleurs un nom, agnotologie ou science de l'ignorance. Les chercheurs et chercheuses qui s'y intéressent tentent de comprendre comment se fabrique l'ignorance. Elles et ils posent une question proche de celle de Caillé, à savoir « comment, à une époque où les publications scientifiques foisonnent, l'ignorance

3. <https://www.unige.ch/ethique/charte#toc0>

résiste-t-elle encore ? »⁴. En guise de réponse, je propose un bref panorama des approches de l'ignorance dans les sciences sociales qui permet de « cartographier l'inconnu et les raisons pour lesquelles l'inconnu est ignoré ou demeure inconnu » (Godrie & Dos Santos, 2017, p. 13). Les angles d'approche de cette cartographie varient et gagnent à être distingués en deux gestes : la critique et les alternatives.

L'hégémonisme épistémologique

La variété des angles d'approche de l'ignorance se cristallise autour de la critique des cadres épistémiques dominants. Ces cadres sont désignés diversement par les auteurs et autrices de la critique : « études traditionnelles dominantes ; épistémologie de l'ignorance » (Tuana & Sullivan, 2006), « sciences empiriques de l'individu ; positivisme ; sciences néolibérales ; science dominante à prétention mondiale » (Piron, 2005, 2016, 2017), « épistémologie conventionnelle » (Rooney, 2011), « épistémologie eurocentriste hégémonique » (Santos, 2016). Parmi les angles d'approche de la critique, on peut citer pour commencer la *routinisation des pratiques* des sciences humaines. Dans cette perspective, l'ignorance est le fait de la réification et du manque de distance critique. La recherche ne produit plus de savoirs, elle ne fait que les reproduire. C'est le point de vue de Caillé (1989), qui écrit :

Les sciences humaines et sociales se sont en quelque sorte installées dans une routine ; à leur fonction critique et de production de savoirs, ont fait place la réification et la reproduction. La réalité, qu'elles ont si puissamment contribué à modeler, fonctionne désormais toute seule et s'autoproduit bien plus vite que ne peut aller la théorie. Tout au plus celle-ci demande-t-elle encore un peu plus de marché par-ci ou d'État par-là. Un peu plus de science, en tout cas. Mais le plus ou moins est devenu désormais une question de pratique, plus que de doctrine. Les sciences humaines et sociales servent encore à la gestion de la pratique. Mais, ayant perdu tout écart avec celle-ci, elles ne peuvent plus prétendre l'informer. Seulement la reproduire, en écho, dans leur propre langage. (p. 39)

Cette reproduction des savoirs entraîne dans son sillage la *reproduction des rapports sociaux inégalitaires*, autre angle d'approche privilégié pour interpréter le déséquilibre entre le foisonnement des publications scientifiques et l'ampleur de l'ignorance. Dans cette perspective, l'ignorance est entretenue et/ou produite, et ses conséquences sont « l'endommagement ou la perte de la capacité des individus d'un groupe à maintenir, à retrouver ou à développer leurs propres cadres épistémiques » (Bhargava, 2013, p. 44).

4. *Voyage en agnotologie, le pays de la science et de l'ignorance (1-4)*. LSD, la série documentaire de Perrine Kervran, France Culture, mai 2018. Repéré à <https://www.franceculture.fr/emissions/lsd-la-serie-documentaire/voyage-en-agnologie-pays-de-la-science-et-de-l-ignorance-14-quand-les-industriels-nous-enfument>

La question qui se pose ici est de savoir si la production de l'ignorance est délibérée ou non. Le politologue indien Rajeev Bhargava (2013) ne tranche pas. Les normes sociales et épistémiques dominantes peuvent être intériorisées à tel point qu'il est possible de produire de l'ignorance sans s'en rendre compte. C'est ce que montre la théoricienne américaine Eve Kosofsky Sedgwick, figure marquante des critiques des épistémologies dominantes à partir de l'ignorance, dans son ouvrage *L'épistémologie du placard* (1990/2008). Pour Maxime Cervulle, traducteur de l'ouvrage, le projet épistémologique de Sedgwick « se fonde sur une conception de l'ignorance comme produit d'une activité sociale » (Cervulle, 2012, p. 45). L'ignorance, dans cette perspective, occupe une place centrale dans les rapports de pouvoir. La pensée lumineuse que Sedgwick déploie dans ses analyses, c'est ce que Philippe Sabot (2010) nomme « l'ignorance de l'ignorance », à savoir le fait que le pouvoir contraint à l'ignorance à travers l'imposition de normes intériorisées chez les acteurs sociaux et actrices sociales au point que leur construction sociale s'efface. L'ignorance, dans cette perspective, apparaît comme une forme de « 'privilège épistémique' permettant la reconduction tacite de la violence des rapports de pouvoir » (Cervulle, 2012, p. 45). Sedgwick (1990/2008) donne l'exemple du viol et des lois qui le régissent aux États-Unis. Elle écrit :

L'asymétrie épistémologique des lois qui régissent le viol [...] privilégie dans le même temps les hommes et l'ignorance, dans la mesure où ce que veut et perçoit la femme violée n'est d'aucune importance à partir du moment où le violeur affirme n'avoir rien remarqué (une ignorance dans laquelle la sexualité mâle est éduquée avec soin). (p. 27)

D'autres auteurs et autrices mettent davantage en avant la production de l'ignorance en tant qu'acte délibéré. Nancy Tuana, philosophe féministe américaine, parle d'ignorance située. Dans l'introduction du numéro de la Revue *Hypathia* (2006) consacré aux épistémologies féministes de l'ignorance (*Feminist Epistemologies of Ignorance*), elle montre, avec la philosophe Shannon Sullivan, que pour comprendre pleinement les pratiques complexes de la production de connaissances, il est nécessaire de comprendre conjointement celles qui produisent son absence. Autrement dit, toute théorie de la connaissance devrait comprendre des études systématiques de l'ignorance. Elles constatent pourtant et déplorent que l'ignorance soit un phénomène négligé, considéré comme un simple manque de connaissances du côté de ce qu'elles nomment les « études épistémologiques traditionnelles ». Or, affirment-elles, « les pratiques de l'ignorance sont souvent entrelacées avec des pratiques d'oppression et d'exclusion » (p. 1). Irvin C. Schick (1999), dans son ouvrage *The Erotic Margin*, met également l'accent sur la dimension délibérée de la production de l'ignorance. Il emploie le terme de *unknowledge*, qu'il distingue de l'ignorance pour dénoncer un manque de connaissance socialement et délibérément construit, c'est-à-dire une « absence consciente de connaissances pertinentes sur le plan social ».

Cette approche de l'ignorance comme pierre angulaire de la reproduction des rapports sociaux inégalitaires est développée par Baptiste Godrie et Marie Dos Santos (2017) sous l'angle des injustices épistémiques. Une injustice épistémique est « un type particulier d'inégalité qui se manifeste dans l'accès, la reconnaissance et la production des savoirs et des différentes formes d'ignorance » (p. 7). C'est une « forme particulière de discrimination liée au déficit de reconnaissance d'une capacité de penser, nommer et connaître le monde »⁵. L'exemple du viol cité plus haut est édifiant à cet égard : *ce que veut et perçoit la femme violée n'est d'aucune importance*. Elle se voit ainsi discriminée par la législation états-unienne.

Épistémologies émancipatrices

La force de la critique de l'hégémonisme épistémologique sous l'angle de l'ignorance ne s'exprime pas seulement dans ce qu'elle dénonce, mais aussi dans les alternatives qu'elle crée : « épistémologie sociale », « épistémologie de la résistance », « épistémologies libératrices », « épistémologies du Sud », « épistémologie du lien ». Ce qui relie ces alternatives peut être formulé à partir de la théorie de Roberto Frega (2013). Il s'agit de l'exigence de

passer d'une conception logique et scientifique de l'épistémologie comme étude des formes de justification de la connaissance existante, à une conception de l'épistémologie comme étude des modes de production de la connaissance et de l'ignorance, ainsi que des dynamiques sociales de formation des capacités cognitives et affectives qui sont impliquées dans la production de la connaissance. Ensuite, il s'agit d'accéder à une conception élargie de la connaissance comme se référant non seulement à la représentation d'états de fait, mais également à la connaissance que les agents ont d'eux-mêmes, des autres, et du monde social. (Frega, 2013, p. 980)

Autrement dit, des approches qui permettent « de faire la place pour l'expression de toutes les voix (à toutes les voies) » (Coutellec, 2013, p. 147). Ces épistémologies incarnent une manière de produire de la connaissance à partir des interactions sociales, des groupes d'appartenance ou encore des institutions par lesquelles chacune et chacun d'entre nous a été socialement construit.

Florence Piron (2017), éthicienne et anthropologue, propose l'épistémologie du lien pour répondre à la violence séparatrice du positivisme. Le régime positiviste, écrit-elle, porte en lui

5. Appel à communication du colloque « Injustices épistémiques : comment les comprendre, comment les réduire ? », Namur, 7-8 février 2019. <https://gt21-savoirs.sciencesconf.org/>

une injonction puissante de séparation entre l'esprit et le corps, les sentiments et la pensée, l'engagement et la connaissance, ainsi que la science et la société, qui peut être vécue comme une violence et un appel à l'indifférence à autrui. [...] l'épistémologie du lien tente de préserver et de rendre visibles, dans un texte de sciences sociales, tous les liens humains qui rendent possible la création d'un savoir. (p. 33)

Inspirée par l'épistémologie de la « reliance » proposée par Edgar Morin (1995), Piron (2017) conçoit l'épistémologie du lien comme la valorisation, en particulier, d'une « conscience des injustices cognitives matérielles et épistémologiques » (p. 46) provoquées par des processus d'ignorance/d'indifférence vis-à-vis des connaissances qui ne bénéficient pas du privilège épistémologique de la science néolibérale. Selon elle, tout processus de création d'un savoir est traversé par des « couches signifiantes », comme par exemple des souvenirs de moments particuliers, des rencontres ou des discussions plus ou moins repérables dans le temps et l'espace, des textes qui les figent et les archivent en « données », des interlocuteurs ou interlocutrices qui interpellent, une sensibilité à des configurations cognitives variées, etc. Et toutes ces couches sont constituées de « liens entre des humains qui se parlent, s'écoutent, essaient de se comprendre » (Piron, 2017, p. 54).

Sans ces liens, [écrit Piron], et sans ma capacité proprement humaine d'imaginer la possibilité d'un autre monde que celui dans lequel je suis, je serais incapable d'écrire et de produire de la connaissance. Une épistémologie du lien non seulement rejette la mise à distance comme condition violente de scientificité d'un savoir, mais elle intègre dans le fil de l'écriture scientifique la condition de proximité sans laquelle aucun savoir authentiquement humain ne peut être créé. (pp. 54-55)

L'étude de l'ignorance est également un outil précieux pour les « épistémologies libératrices » (Tuana & Sullivan, 2006, p. vii). À travers ses travaux sur le corps des femmes par exemple, Tuana (2006) répertorie les différents types d'ignorance en montrant comment ils sont produits et elle invite à analyser les mouvements de résistance pour « comprendre comment identifier, critiquer et transformer l'ignorance » (p. 1).

Je clos ce panorama en évoquant un sociologue portugais remarquable, Boaventura de Sousa Santos⁶. Sa réflexion citée en exergue sur la justice cognitive mondiale comme condition de la justice mondiale est tirée de son ouvrage *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*⁷. Le fil de ses travaux est une invitation à penser autrement la construction des savoirs, à élargir notre horizon épistémologique. Il écrit :

6. Conférencier invité au XXI^e congrès de l'AISLF (Association internationale des sociologues de langue française) à Tunis intitulé *La société morale* (juillet 2020). <https://congres2020.aislf.org/pages/23-st.php>

7. Paris : Desclée de Brouwer, coll. Solidarité et société, 2016.

Premièrement la compréhension du monde va bien au-delà de la compréhension occidentale du monde ; deuxièmement les transformations émancipatoires dans ce monde peuvent suivre des grammaires et des scénarios autres que ceux développés par la théorie occidentalocentrique, et cette diversité doit être valorisée. (2016, p. 346)

Parmi les propositions développées par le sociologue, j'en retiens trois qui me semblent particulièrement intéressantes pour mon propos et plus largement pour traiter les questions proposées par les coordinateurs de ce numéro de *Raisons éducatives* : la sociologie des absences, la sociologie des émergences, les savoirs prudents. La sociologie des absences est un

procédé transgressif, une sociologie insurgée qui vise à montrer que ce qui n'existe pas est produit activement comme non existant, comme une alternative non crédible, comme une alternative qu'on peut exclure, invisible à la réalité hégémonique du monde. C'est ce qui produit la contraction du présent, ce qui diminue sa richesse. (Santos, 2011, p. 23)

La sociologie des émergences vise à « accroître symboliquement l'importance des connaissances, des pratiques et des acteurs en vue d'identifier les tendances futures, sur lesquelles il est possible d'augmenter la probabilité d'espérance contre la probabilité de frustration » (Santos, 2016, p. 269). Il s'agit de « rendre visibles les expériences oubliées ou rendues invisibles par les théories [hégémoniques] du Nord global » (Godrie & Dos Santos, 2017, p. 20). Santos (2016) écrit : « Tandis que la sociologie des absences agrandit le royaume des expériences sociales déjà disponibles, la sociologie des émergences agrandit le royaume des expériences sociales possibles » (p. 272).

La troisième proposition est le concept de « savoir prudent », qui renvoie à une « écologie des savoirs », laquelle permet de « dépasser la monoculture du savoir scientifique » (p. 279). Dans cette écologie, les savoirs sont qualifiés de prudents car ils portent la conscience de leur incapacité à saisir la totalité de la complexité humaine (Dacheux, 2017). Ce sont des savoirs qui recèlent un potentiel émancipatoire et qui demandent à être mis en dialogue, autrement dit insérés dans des processus transactionnels qui confèrent un pouvoir d'agir. Les recherches mobilisées dans l'acte 3 en fournissent des exemples.

Acte 2 – Épistémologie compréhensive et transaction sociale

L'appel à communication du Groupe de Travail « Diversité des savoirs » de l'AISLF (GT 21) pour le congrès de Tunis 2020, relève que dans les travaux sur l'ignorance, celle-ci « n'est pas simplement ce qui dépasse les limites de la

connaissance, mais le résultat de processus actifs desservant notamment les groupes les plus marginalisés de la population »⁸. Une question adjacente à ce constat est par exemple celle posée par les journalistes autrices de la série d'émission *Voyage en agnotologie, pays de la science et de l'ignorance* : « combien coûte l'ignorance à ceux qui la subissent et combien rapporte-t-elle à ceux qui la propagent ? ». Ce coût peut être financier, dans le cas des résultats scientifiques sciemment dissimulés pour servir les lobbies industriels par exemple, mais il peut être aussi social, symbolique et impliquer le champ de la reconnaissance : quelles voix sont connues, reconnues, méconnues, inconnues, ignorées dans les travaux scientifiques ?

Godrie et Dos Santos (2017) relèvent par ailleurs qu'il leur semble « crucial d'accompagner cette sociologie [de l'ignorance] d'une réflexion sur les méthodologies de recueil et d'analyse des données les plus propices à la réduction des inégalités épistémiques » (p. 20). Je propose dès lors de présenter trois recherches par entretiens à finalité émancipatoire. La première analyse les transformations de posture de chercheurs et chercheuses, la seconde le cheminement réflexif critique d'enseignantes et d'enseignants à propos de l'intégration scolaire, la troisième les injustices épistémiques relatives aux mesures de privation de liberté à l'égard de filles et garçons mineurs.⁹ Les autrices des trois recherches se réfèrent à une épistémologie compréhensive faisant référence à des fondements théoriques communs présentés ci-après¹⁰.

Épistémologie compréhensive¹¹

En préambule, il est pertinent de rappeler l'importance de définir la posture épistémologique adoptée dans une recherche, quelle que soit cette posture, puisque celle-ci détermine le type de rapport à autrui méthodologiquement construit : donnons-nous la parole à autrui ou la lui prenons-nous ? Lui assigne-t-on une identité préconstruite par nos catégories, nos concepts, nos grilles d'entretien etc., ou lui offre-t-on l'espace et le temps de sa propre narration

8. L'appel à communication du GT21 s'intitule *Production de l'ignorance*. Repéré à <https://congres2020.aislf.org/pages/32-aac.php?group=GT21>

9. J'aurais pu m'appuyer sur mes propres travaux empiriques dans le champ de la santé, construits à partir d'une critique de l'inféodation des sciences sociales au paradigme biomédical (voir notamment Charmillot 2014, 2016, 2019). Je souhaite néanmoins valoriser d'autres travaux en sciences de l'éducation qui questionnent également, à partir des fondements épistémologiques de la compréhension, le cadre conventionnel scientifique dominant.

10. Ces fondements ont fait l'objet d'une analyse réalisée conjointement avec Raquel Fernandez-Iglesias (Charmillot & Fernandez-Iglesias, 2019a, b). J'en reprends ici quelques éléments de synthèse.

11. La distinction des paradigmes de recherche *explication* - *compréhension* fait référence à la distinction de Jean-Michel Berthelot (2001) entre *raison expérimentale* et *raison interprétative*. La raison expérimentale désigne les démarches de recherche explicative, causale, objectiviste. La raison interprétative désigne les démarches de recherche compréhensive, interprétative, constructiviste, herméneutique.

identitaire ? Nos recherches sont-elles au service d'une logique gestionnaire (en référence au concept de « gouvernementalité » de Foucault¹²) ou est-ce que leur finalité est émancipatoire ? Exercer une activité de recherche, à quelque niveau que ce soit, suppose de « contribuer à façonner le cours du monde » (de Lagasnerie, 2017, p. 12). Dans l'épistémologie compréhensive adoptée par les chercheuses des exemples mobilisés, cette contribution s'exprime avec les mots de Walter Hesbeen (1997) : « prendre soin dans le monde ». De quoi s'agit-il ?

Le cœur de l'épistémologie compréhensive est le lien social. Les chercheuses et les chercheurs se demandent « quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social [leurs] textes, dotés du pouvoir 'scientifique' de véridiction, proposent aux lecteurs, implicitement ou non ? » (Piron, 1996, p. 141). L'intention est de penser / panser le lien social à partir de l'expérience des acteurs sociaux et des actrices sociales. Que vivent-ils et elles, comment, quelle est leur appréhension du monde social, quelles sont les contraintes qui pèsent sur leur expérience, quelles sont leurs ressources, etc. L'expérience est ici envisagée premièrement en tant que « façon d'habiter le monde » (Larrosa, 2006, cité par Fernandez-Iglesias, 2016, p. 26), et en tant que « qu'expérience partagée » (Fassin, 2006), ce qui implique de se soucier des conséquences de nos actes – parmi lesquels nos textes – sur autrui. Les chercheurs et les chercheuses, en tant que citoyens et citoyennes, ont en ce sens une responsabilité politique envers leurs concitoyens et concitoyennes (Piron, 2000).

Cette responsabilité est engagement, au sens de De Lagasnerie (2017), qui insiste sur le fait que, bien qu'il n'y ait pas « de responsabilité envers ce qui arrive dans le monde » (p. 12), la responsabilité intervient « sitôt que l'on écrit, sitôt que l'on prend la décision de publier, de chercher, de créer [...] » (p. 12). Les actes de l'activité scientifique impliquent en effet « d'avoir décidé, à un moment précis et de manière plus ou moins consciente, de produire des idées, de participer à la production et à la circulation des savoirs et par là de contribuer à façonner le cours du monde » (p. 12). À partir du moment où « nous avons choisi de nous engager » (p. 12), nous ne pouvons plus ignorer « la dimension politique » (p. 12) de notre activité, dimension qui doit être posée « *ex ante* et non *ex post* » (de Lagasnerie, 2017, p. 15).

Cet engagement est politique car la pensée n'est pas indépendante ou isolée du combat auquel elle participe : « [p]arce que nous vivons dans un

12. « Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique [...] de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par "gouvernementalité", j'entends la tendance, la ligne de force qui, dans tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire [...] vers la prééminence de ce type de "gouvernement" sur tous les autres : souveraineté, discipline, et qui a amené, d'une part, le développement de toute une série d'appareils spécifiques de gouvernement, et, d'autre part, le développement de toute une série de savoirs. » (Foucault, 1994, pp. 111-112)

monde injuste, critiquable, il n'y a pas de neutralité » (de Lagasnerie, 2017, p. 18). Dans cette perspective, l'articulation du savoir au politique n'est pas une question méthodologique susceptible de rendre le politique « inoffensif ». Elle est au contraire une ouverture à un questionnement éthico-pratique potentiellement déstabilisateur (de Lagasnerie, 2017). La « recherche de la vérité » se construit à partir de notre rapport au monde et de notre situation dans celui-ci, et prendre au sérieux ce rapport conduit à assumer les questions perturbantes de cette activité :

comment devons-nous faire pour ne pas participer de la fausseté du monde ?
Comment ne pas collaborer à l'injustice ? [...] à quoi sert la recherche ? Ou, mieux :
quelle recherche sert et quelle recherche est inutile ? Quelle recherche est oppositionnelle et quelle recherche est complice du système voire collabore avec lui ?
(Adorno & Horkheimer, cités par De Lagasnerie, 2017, p. 20)

Prendre au sérieux ces questions exige de les traiter épistémologiquement en résistant au « néolibéralisme scientifique » (Piron, 2017), autrement dit, en s'engageant contre la « science dominante à prétention mondiale » (Piron, *et al.*, 2016), comme le proposent les épistémologies relevées à propos de l'ignorance (épistémologies du Sud, épistémologie sociale, épistémologie du lien). Le lien social et le rapport à autrui fondent ainsi la compréhension telle que conçue dans les recherches exposées dans l'acte 3. Ils renvoient à la réciprocité des expériences : qui est l'autre, comment l'accepter, comment le recevoir ? Il s'agit de dénoncer l'« anesthésie politique » (Fassin, 2006), qui conduit à renoncer à comprendre l'autre parce qu'il est trop différent. Contre la rhétorique de la différence culturelle, celle de l'éloignement géographique ou de l'éloignement des valeurs, Didier Fassin (2006) invite à construire de l'intelligibilité à partir de notre « commune humanité », autrement dit à partir d'une « communauté des destins et d'une réciprocité des regards » (p. 12). Renversant la formule de Paul Ricœur, il invite à « considérer l'autre comme un soi-même » (p. 14). Dans cette perspective, penser/panser le lien social (en « prendre soin ») rend nécessaire l'analyse des conditions socio-historiques dans lesquelles sont ancrées nos problématiques de recherche, et cette analyse passe par la reconnaissance de l'engagement dans le monde.

Transaction sociale

Pour opérationnaliser ces principes épistémologiques autour du lien social, la transaction sociale est pertinente dans la mesure où ce paradigme « pousse à investiguer ce qu'un état particulier [d'une société ou du monde] autorise et fait peser comme contraintes sur les individus et les groupes dans leurs interactions en même temps qu'[il] questionne les effets producteurs ou reproducteurs qui en découlent » (Fusulier & Marquis, 2009, p. 32). Dans l'espace des interactions sociales, l'activité transactionnelle se déploie lorsque

les acteurs et les actrices sont confrontées à des situations d'incertitude qu'il s'agit de dépasser. L'incertitude est une

situation sociale dans laquelle la routinisation des pratiques se voit suspendue, soit en raison de l'insuffisance des savoirs et, par conséquent, des normes comportementales et évaluatives qui leur sont attachées, soit en raison de la mise en présence d'intérêts divergents relatifs à l'action. Faisant pression à l'élucidation, l'incertitude génère donc cette « conversation » dont parle Mead : elle engage en effet un *processus de coopération conflictuelle* qui vise la construction d'une convention renouvelée, tout en mettant en œuvre des jeux de pouvoir au sein des interactions formelles ou informelles ayant lieu à cette fin. Le processus, à travers l'établissement de normes conventionnelles qui organisent conduites et évaluations, touche également à la *problématique de l'identité*, et ceci sous trois angles complémentaires : celui de la cohérence identitaire biographique propre à chacun des agents engagés dans l'interaction ; celui de la construction des identités entre soi, dans le cadre de l'interaction ; et celui de la construction des identités entre les partenaires de l'interaction et le milieu externe. (Schurmans, Charmillot, & Dayer, 2008, p. 304)

Le processus de coopération conflictuelle qui s'engage sous trois angles complémentaires tient alors compte de différents niveaux d'analyse : transaction à l'intérieur de soi (recherche de cohérence biographique), transaction entre soi et autrui (négociations des significations divergentes avec les acteurs et actrices concernées par la situation) et transaction entre ces significations les normes sociétales. Le processus transactionnel donne ainsi lieu à l'« articulation de significations pour soi (niveau intratransactionnel), [de] significations élaborées avec autrui (niveau intertransactionnel) et [de] significations élaborées à un niveau social et institutionnel » (Fernandez-Iglesias, 2016, p. 26). Et c'est l'articulation de ces trois niveaux qui « permet de comprendre à la fois la reproduction et le changement, le maintien de l'ordre social [...], la dynamique du désordre organisationnel [...] et les pratiques subversives, novatrices, génératrices de changement » (Dubar, 2006, p. 20).

Acte 3 – Écouter l'expérience pour transformer le monde

Mobiliser le paradigme de la transaction sociale permet de veiller à ne pas définir a priori les objets de recherche investigués. Comme le relève Dubar (2006), il s'agit de faire porter les questionnements sur la dialectique entre production et reproduction du social, autrement dit sur le processus dynamique au centre de la construction sociale de la réalité. L'objectif est de produire une diversité de significations, sans exclusion ni ignorance délibérée liée à une catégorisation a priori, sachant que

la façon dont les acteurs sociaux se construisent comme sujets est étroitement liée aux savoirs que les institutions scientifiques produisent à leur sujet : ils sont 'désignés' et finissent par se 'reconnaître' dans les catégories et les représentations d'eux-mêmes qui découlent des pratiques scientifiques et administratives et qui deviennent ainsi une source de référence 'naturelle' pour parler de soi et des autres. (Piron & Couillard, 1996, p. 12)

Il s'agit donc, à travers la transaction sociale, de construire « d'autres formes d'humanité que celles de la logique gestionnaire et catégorielle » (Piron & Couillard, 1996, p. 18).

L'acte 1 de cet article a mis en évidence les risques de production d'ignorance liés aux démarches de recherche d'inspiration positiviste. Dans les recherches exposées ci-après, l'attention portée à ce risque est au cœur de l'investigation méthodologique. La situation d'enquête est saisie comme un lieu de transaction sociale, autrement dit un lieu de négociation des significations attribuées à l'objet de recherche : « L'enquête est l'occasion de l'explicitation d'une expérience parmi un ensemble d'expériences possibles qui se confrontent, et elle offre le lieu d'un examen des évaluations liées à la multiplicité des expériences croisées » (Schurmans, 2006, pp. 48-49). La réalisation d'entretiens compréhensifs rend ces expériences « communicables et par là, objets de confrontation, de négociation, de rectification » (Schurmans, 2006, p. 39). Regardons de plus près chacune des recherches.

Construire et déconstruire une posture de recherche¹³

Cette recherche de Caroline Dayer (2010) intéresse particulièrement la thématique du rapport à la vérité en éducation puisque l'autrice a pris comme objet la construction d'une posture de recherche en s'intéressant à l'activité professionnelle de chercheurs et chercheuses. Elle interroge la façon dont une telle posture se construit et se transforme, par l'analyse des tensions que les chercheurs et les chercheuses vivent dans leur contexte professionnel, et leurs manières de les travailler. Une vingtaine d'entretiens compréhensifs forment le corpus de la recherche. Les participantes et participants à la recherche ont en commun leur insertion à l'université de Genève et le fait d'avoir réalisé une thèse de doctorat, ou d'être en train de l'élaborer. La perspective adoptée consiste à permettre à la diversité de s'exprimer à travers une variété d'ancrages disciplinaires, de statuts, d'âges, de degrés d'expérience, d'états civils, de nationalités et d'origines socioprofessionnelles. Dayer (2010) fonde sa recherche sur un double questionnement : quelles sont les tensions rencontrées par les personnes dans le champ scientifique et comment les

13. Dayer, Caroline (2010). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes, 2010. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37777>

travaillent-elles ? Comment se construit et se transforme une posture de recherche, de surcroît lorsqu'elle met en cause le modèle de scientificité dominant, positiviste ? Opérationnalisée, la problématique montre comment la critique individuelle et collective des chercheurs et chercheuses remet en question les conventions instituées et comment, en travaillant les tensions, ils et elles inventent des façons de faire et ouvrent des espaces de créativité. La mobilisation de la transaction sociale permet à Dayer (2010) d'appréhender les dilemmes sur un plan intrapersonnel (conflit intérieur du chercheur ou de la chercheuse), interpersonnel (relations avec l'équipe de travail, les collègues, la hiérarchie), sociétal (l'université et ses modes d'organisation, les politiques de la science en vigueur). Dayer (2010) cherche par ailleurs à saisir quels apprentissages et aspects formateurs ressortent de la transformation d'une posture de recherche.

« Penser l'intégration scolaire »¹⁴

La deuxième recherche a été réalisée par Raquel Fernandez-Iglesias dans le cadre de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation (Fernandez-Iglesias, 2016). Elle s'est intéressée aux pratiques d'intégration des élèves, à partir de l'expérience de 25 enseignantes et enseignants des classes ordinaires et spécialisées de l'enseignement primaire à Genève. Son objectif est de comprendre la construction de sens élaborée par les enseignants et les enseignantes vis-à-vis de l'intégration scolaire. Approcher la construction de sens à partir des processus expérientiels équivaut dans sa démarche à penser le lien entre expérience et connaissance en dépassant le présupposé positiviste faisant de la première un obstacle à l'objectivité octroyée à la deuxième. Raquel Fernandez-Iglesias (2016) dépasse ce présupposé en mobilisant l'alternative philosophique de Jorge Larrosa (2003). Elle affirme :

En abordant l'intégration à partir de l'expérience des enseignant-e-s, le binôme expérience-sens proposé par Larrosa (2003) permet de questionner l'ordre des choses. Penser l'intégration à partir de l'expérience permet, dans les termes de Payet et Rufin (2015), de « déconstruire les versions officielles de la réalité » (p. 7), ce qui, d'un point de vue théorique, exige un détachement vis-à-vis des significations positivistes et critiques habitant la catégorie intégration. Sans tomber dans un jeu de mots, il s'agit de suivre la proposition de Castellotti (2009, p. 113) consistant à « désintégrer » les catégories. (p. 28)

Le processus transactionnel par lequel Fernandez-Iglesias a invité les enseignants et les enseignantes à s'engager dans le cadre des entretiens de recherche lui a permis d'identifier trois étapes dans la construction de sens

14. Fernandez-Iglesias, Raquel (2016). *Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignant-e-s : la construction de sens en tant que cheminement transactionnel*. Université de Genève. Thèse. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81982>

à propos de l'intégration : adhésion – distanciation – problématisation. Ces trois étapes composent ce que l'auteur nomme un « cheminement transactionnel ». Le rapport d'adhésion est caractérisé par la certitude, il contribue au maintien des pratiques séparatives (logique institutionnelle qui sépare les élèves ne répondant pas aux objectifs de normalisation) ; le rapport de distanciation est initié par des situations ou des sentiments d'incertitude par rapport à la logique institutionnelle séparative, les enseignantes et les enseignants questionnent les significations collectives qui alimentent les pratiques, ils et elles manifestent des désaccords ; la problématisation marque la production de sens engagée par les enseignantes et les enseignants confrontés aux failles institutionnelles. Ces trois étapes, écrit Fernandez-Iglesias,

sont le résultat d'une montée en intersubjectivité qui a permis d'ouvrir l'analyse verticale – centrée sur la figure de l'élève en intégration – à une analyse horizontale offrant de saisir les cadres de l'interaction qui soutiennent cette construction (Remy, 2005). Cette ouverture rend visibles les conditions à partir desquelles les enseignant·e·s construisent le sens de l'intégration. (pp. 252-253)

En référence à Foucart (2009), Fernandez-Iglesias montre que ce qui caractérise ces conditions, c'est une « précarité transactionnelle ». Autrement dit, les solutions séparatives sont maintenues, voire renforcées, et penser l'intégration au sens inclusif du terme est empêché. La « logique institutionnelle, en procédant à une 'gestion de la pensée', place élèves comme enseignant·e·s en condition de vulnérabilité à penser » (Fernandez-Iglesias, 2016, p. 260). Fernandez-Iglesias s'appuie sur la notion d'insolence que Michel Fabre (2011) emprunte à Michel Meyer (1995). Dans ce cadre, la logique institutionnelle correspond à la rhétorique noire, et la construction d'une pensée critique qui émerge des récits des enseignants et des enseignantes constitue la rhétorique blanche. Ce que révèlent les analyses très fines de Fernandez-Iglesias, c'est que la vulnérabilité dans laquelle sont placés les enseignants et les enseignantes ne s'oppose pas à la production de savoirs transformateurs, au contraire :

Le contexte de précarité transactionnelle et les enjeux identifiés montrent que ces conditions encourent le risque de fabriquer une pensée critique « affaibli[e] » (Bovey, 2015, p. 33) qui expose les enseignant·e·s osant contester la rhétorique noire. Paradoxalement cependant, l'exposition rend les enseignant·e·s vulnérables, mais elle devient en même temps une condition de transformation (Nóvoa, 2009). Le travail de problématisation engagé par une partie des enseignant·e·s interviewé·e·s montre que les conditions entravant l'élaboration d'une pensée critique, insolente, recèlent un potentiel de transformation. À l'instar d'un processus de germination, la problématisation de l'intégration permettant la construction de sens à partir de sa propre expérience contient le germe du projet inclusif. Seule une pensée critique permettant de se positionner vis-à-vis de la logique

institutionnelle actuelle peut déployer les conditions pour penser l'éducation en général et l'intégration en particulier dans une optique inclusive. (Fernandez-Iglesias, 2016, pp. 260-261)

« Éduquer, soigner, sanctionner »¹⁵

La troisième recherche, en cours, est d'Olivia Vernay. Dans sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, elle analyse au prisme du genre les mesures de privation de liberté dévolues aux mineurs et mineures de 1960 à aujourd'hui à Genève, au regard des différentes conventions internationales (Convention des droits de l'homme, convention des droits de l'enfant, règles de Beijing, de La Havane etc.). Sa démarche en sociohistoire de la protection et de l'éducation de l'enfance et de la jeunesse oriente ses analyses vers « les mécanismes de la domination sociale exercée par celles et ceux qui possèdent des savoirs (notamment d'expertises) et des ressources (notamment financières) envers celles et ceux qui en sont privés » (Vernay, 2019, p. 2). L'un des objectifs de Vernay est d'analyser les mesures de privation de liberté sous l'angle de l'expérience des garçons et filles mineures concernées. La prise en compte de la dimension expérientielle apparaît comme une exigence pour reconnaître leur statut d'acteurs et actrices témoins privilégiés, « détenteurs de savoirs expérientiels auxquels personne d'autre ne peut prétendre » (Vernay, 2019, p. 15). Il s'agit d'articuler « des savoirs différents non hiérarchisables d'acteurs pluriels (professionnels, académiques et expérientiels) pris dans des relations de coopération, de concurrence et de dépendance, voire de domination » (Vernay, 2019, p. 15). Dans cette perspective, l'autrice adopte, en référence à Rhéaume (2007), une épistémologie des « savoirs pluralistes ». Elle rejoint en cela l'écologie des savoirs proposée par Santos (2016). Elle mobilise par ailleurs le point de vue des *disability studies* qui consiste à inclure « les expériences personnelles et les points de vue des personnes [concernées] dans la formulation des questions et de la conception de la recherche, dans l'interprétation ainsi que le compte rendu des résultats » (Albrecht, Ravaut, & Stiker, 2001, p. 56, cités par Vernay, 2019, p. 16). Vernay (soumis) conçoit sa recherche comme « un acte politique en soi » dans la mesure où elle offre un espace dans lequel les personnes interviewées pourront exercer une « résistance épistémique » (Frega, 2013). Le processus transactionnel auquel elle invite les participantes et participants interviewés trouve un écho dans son propre parcours biographique. À ce titre, en s'engageant dans le métier de chercheuse, Vernay est elle-même entrée en transaction. Elle questionne sa posture, les normes scientifiques et les conséquences de ses actes. Elle écrit très justement :

15. Vernay, Olivia, (2019). *Éduquer, soigner, sanctionner. Construction de la décision des mesures de privation de liberté à l'égard des mineur.e.s au prisme du genre (Genève, de 1960 à nos jours)*, thèse en cours à l'université de Genève (Sciences de l'éducation).

En accédant au statut de chercheuse, j'ai aussi accédé à une certaine forme de pouvoir : celui de dire, de nommer, de m'adresser à un public, d'être écoutée. À tout pouvoir est rattaché une responsabilité : il s'agit ici de réfléchir à la domination symbolique que je pourrais exercer à l'encontre de celles et ceux qui co-construisent avec moi la partie de ma thèse sur l'expérience des personnes ayant été privées de liberté avant leur majorité. Parfois, à vouloir bien faire – réduire les injustices épistémiques – on peut faire pire, c'est-à-dire les reproduire. (Vernay, soumis)

Acte 4 – Participer à la construction du commun

Dans son ouvrage *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*, Joëlle Zask (2011) interroge la notion de participation du point de vue de la philosophie politique et dans une perspective critique vis-à-vis des conceptions médiatiques de la démocratie participative. Considérant la participation comme une catégorie de l'action, elle la conceptualise en tant qu'engagement qu'elle décline en trois gestes : prendre part, contribuer, bénéficier. C'est à partir des propositions de Zask que je souhaite rassembler les propos développés jusqu'ici autour du fil argumentatif suivant : penser le rapport à la vérité en s'interrogeant sur l'ignorance et construire des « savoirs ouverts » (prudents) à partir de l'expérience des acteurs sociaux et actrices sociales, y compris les chercheuses et les chercheurs. La logique d'action modélisée par Zask (2011) mobilise justement l'expérience comme condition de construction de développement des personnes. Elle écrit : « Les individus accèdent à la vie sociale et à ses multiples règles par l'intermédiaire de leur participation, c'est-à-dire par l'intermédiaire de l'expérience personnelle qu'ils en font » (p. 48).

Prendre part signifie s'impliquer dans une activité ou dans un groupe et vise un accomplissement de soi autant qu'un projet commun : « s'associer, écrit Zask (2001, p. 89), ne signifie [...] pas partager un bien commun, mais produire en commun quelque chose ». La deuxième dimension de la participation, contribuer, signifie apporter une part personnelle dans l'histoire commune. C'est une condition même de l'existence : « supprimer la dimension contributive de l'existence, c'est supprimer l'homme » (Zask, 2011, p. 166). Quant à la troisième dimension, bénéficier, elle renvoie aux conditions ou aux ressources à disposition pour permettre le processus d'individuation qui exige de « prendre part » à la vie sociale et de « contribuer » à sa transformation. Zask (2011) affirme à ce propos :

Il incombe aux sociétés d'assurer la participation de leurs membres en mettant à leur disposition les méthodes, outils, ressources, qui leur permettent de s'intégrer, non seulement sans qu'ils aient à sacrifier leur individualité, mais en outre, en jouissant d'opportunités de développement personnel. (p. 278)

L'articulation individuel-collectif est consubstantielle au processus. Zask (2011) l'explique ainsi :

Dans le fait de prendre part, on va de l'individuel vers le commun, résultat d'une convergence de vue, [...], d'un conflit surmonté ou à l'inverse d'une entente fondamentale. Dans le fait de contribuer, on va du commun vers les apports personnels des individus grâce auxquels le point commun peut évoluer en fonction des attentes et des initiatives de ceux qui y prennent part, et en vertu de ce processus permanent d'adaptation et de rectification, rester commun. (p. 152)

Les trois recherches exposées, en donnant place à l'expérience dans une perspective transactionnelle, mettent en avant les dilemmes intrapersonnels, interpersonnels et sociétaux auxquels confrontent le « prendre part » et le « contribuer ». Mais elles montrent aussi la puissance transformatrice des transactions réalisées, comme en témoigne une chercheuse interviewée par Dayer :

Je savais très bien ce que les profs attendaient de moi mais j'ai appris à chercher par moi-même. Je me suis dit : « Est-ce que je suis d'accord avec ce qu'on m'impose ou pas ? Qu'est-ce que je crois vraiment ? » Ça m'a vraiment poussée à trouver une autre façon de faire et à changer de paradigme. C'était vraiment une transformation identitaire très forte, j'ai dû faire beaucoup de travail sur moi pour y croire vraiment (Dora¹⁶, 38 ans). (Dayer, 2010, p. 10)

Concernant la troisième condition de la participation, « bénéficiaire », les recherches convoquées mettent toutes en évidence les failles de l'ordre néolibéral, notamment en termes d'« inégalités d'accès et d'appropriation des savoirs qui limitent la capacité des acteurs à prendre part au monde et à le transformer » (Santos, 2016). Dans la recherche de Fernandez-Iglesias (2016), il s'agit par exemple de la « gestion de la pensée » par la logique institutionnelle. Dans cette logique, la certitude apparaît comme un acte délibéré pour rassurer les enseignantes et les enseignants et les laisser dans l'ignorance. Dans sa recherche, Vernay (2019) montre comment le pouvoir octroyé à la psychiatrie permet aux psychiatres d'intervenir et de prendre des décisions administratives de privation de liberté sans devoir en référer à quiconque (aucune validation par une instance judiciaire). Usant (et abusant) de la notion de « non-capacité de discernement » des mineures et mineurs, elle leur retire de fait le « droit [...] à faire des choix qui définissent la manière dont nous vivons nos vies » (Bhargava, 2013, p. 42). Face à ces manquements d'attribution de ressources pour penser, la transaction sociale, à l'appui de l'épistémologie compréhensive, est susceptible de créer des conditions pour permettre aux participantes et participants à la recherche et au-delà¹⁷, de

16. Prénom fictif.

17. Voir les travaux sur la restitution, notamment : *La restitution des savoirs*, dossier spécial dans la revue *SociologieS* (Schurmans, Charmillot, Dayer, 2014). <https://journals.openedition.org/sociologies/4712>

« penser pour soi-même et avec ses propres concepts » (Bhargava, 2013, p. 44). Cet espace de pensée peut déboucher sur un accroissement du pouvoir d'agir, comme l'écrit Gérard Wormser (2013), dans son commentaire de l'ouvrage de Zask : « Si une pluralité de personnes vivant dans la dispersion et subissant leur condition comme une fatalité se découvrent capables de décrire et d'analyser ce qui leur arrive, elles peuvent clarifier leurs marges d'action » (p. 207).

L'astrophysicien David Elbaz affirme qu'en refusant le champ de l'ignorance, la connaissance scientifique produit des réponses toutes faites qui nous endorment. Dans ces conditions, la science n'offre pas de ressources susceptibles de transformer l'ordre établi. Fernandez-Iglesias et Iglesias Galdo (2019) expriment une inquiétude semblable à propos de l'éducation. Elles s'inquiètent de « l'illusion inclusive », à savoir le fait que les discours éducatifs, sous l'impulsion du néolibéralisme, « contribuent à élaborer un imaginaire collectif [qui] nous faire croire que la scolarisation est déjà inclusive alors qu'au contraire, [c'est] la stagnation, et même la régression, du processus inclusif [qui s'observe] » (Fernandez-Iglesias & Iglesias Galdo, 2019, p. 17). En convoquant Teresa M. Núñez (2019), elles mettent en garde contre l'« accommodation raisonnable » du langage qui consiste à « ignorer de la réalité ». Témoins de cette production néolibérale de l'ignorance, les propos de cet enseignant interviewé par Fernandez-Iglesias (2016, p. 171) :

On a des barrages administratifs importants, une hiérarchie qui évolue très pesante, [...] des exigences inadéquates parce qu'elles sont pas du tout adaptées à ce qu'on vit dans nos classes et puis c'est voir qu'on gaspille un temps, donc de l'argent, pour une hiérarchie qui ne sert à rien, qui ne résout pas mes problèmes parce que soit elle ne les comprend pas, soit surtout elle ne veut pas les comprendre pour s'éviter des difficultés. Un bon directeur d'école c'est un directeur qui n'a pas de problèmes, ni avec les parents ni avec les enfants ni avec les enseignants donc il ignore finalement les problèmes. (Hector¹⁸)

Les mots de cet enseignant expriment ce que Santos (2016) appelle le « gaspillage de l'expérience » produit par l'épistémologie hégémonique, à savoir le « vaste ensemble d'expériences abandonnées, rendues invisibles » (pp. 402-403). Dans le cadre éducatif, ce gaspillage renvoie à « l'école de l'ignorance » comme l'écrivent Fernandez-Iglesias et Iglesias Galdo (2019) en citant Julio Rogero (2014) : une école incapable de « reconnaître les problèmes des personnes dans le but de ne pas s'engager auprès de celles-ci et de ne pas prendre en compte les problèmes des 'exclus du succès' » (p. 16).

18. Prénom fictif.

Ouverture

Le rapport à la vérité a été abordé dans cet article sous l'angle de la production de l'ignorance, en essayant de comprendre les ressorts de cette dernière quand bien même les publications scientifiques n'ont jamais été aussi nombreuses. Le fil argumentatif suivi tout au long des quatre actes structurant cette réflexion porte sur la place de l'expérience des acteurs sociaux et des actrices sociales, y compris celle des chercheuses et des chercheurs, dans les processus de construction de la connaissance. Lorsque l'expérience tend à être neutralisée, lorsqu'elle n'est pas reconnue, lorsqu'elle est interdite, le risque de production de l'ignorance est accru, et ce risque est aussi celui des inégalités et des injustices sociales, celui des injustices cognitives matérielles et épistémiques. Les enjeux scientifiques, politiques et sociaux de la problématique sont donc de taille. Pour relever le défi de la « justice cognitive mondiale » que Santos (2016) appelle de ses vœux, l'engagement ne connaît pas de hiérarchie : tous les travaux scientifiques concourant à la lutte contre le « gaspillage de l'expérience » sont importants. Dans cette contribution, les trois autrices des recherches à l'appui desquelles j'ai forgé ma réflexion invitent à l'alternative suivante : orienter la « recherche de la vérité »¹⁹ vers la production de « savoirs prudents », autrement dit des savoirs qui « transforment les objets de recherche en sujets solidaires et poussent les actions fondées sur le savoir à naviguer prudemment à la vue des conséquences » (Santos, 2016, p. 569). Elles se sont toutes les trois, à leur manière, autorisées à exercer leur métier de chercheuse en développant une réflexivité insolente (Charmillot & Fernandez-Iglesias, 2018). Contre l'école de l'ignorance, marchons à leur côté vers un horizon éducatif participatif.

19. Pour rappel, terminologie de la Charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève qui désigne la recherche scientifique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berthelot, Jean-Michel (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bhargava, Rajeev (2013). Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme. *Socio*, 1, 41-75.
- Caillé, Alain (1989). *Critique de la raison utilitaire : manifeste du MAUSS*. Paris : La Découverte.
- Cervulle, Maxime (2012). La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation. *Cahiers du Genre*, 2(53), 37-54.
- Charmillot, Maryvonne (2014). Des maladies comme objets de recherche en sciences sociales : perspective épistémologique et éthique. *Socio-logos*, 9 [En ligne]. <http://journals.openedition.org/socio-logos/2887>
- Charmillot, Maryvonne (2016). « Comme avec le vent ». Quand l'expérience de la maladie devient source d'apprentissage. In Lise Demailly & Nadia Garnoussi (Éds.), *Aller-mieux. Approches sociologiques* (pp. 73-83). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Charmillot, Maryvonne (2019). Les significations des métaphores dans les récits d'expérience de la maladie. In Emmanuelle Simon, Sophie Arborio, Arnaud Halloy & Fabienne Hejoaka, *Savoirs expérientiels en santé. Fondements épistémologiques et enjeux identitaires* (pp. 141-158). Metz : PUN.
- Charmillot, Maryvonne, & Fernandez-Iglesias, Raquel (2019a). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. In Laurence Brière, Mélissa Lieutenant Gosselin & Florence Piron (Éds.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (pp. 169-216). Québec : Éditions Science et Bien Commun. Repéré à <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence/>
- Charmillot, Maryvonne, & Fernandez-Iglesias, Raquel (2019b). L'insolence comme forme de réflexivité scientifique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 49-65. <http://revuedeshep.ch/pdf/25/25-04-Charmillot-Fernandez-Iglesias>
- Coutellec, Léo (2013). *De la démocratie dans les sciences. Épistémologie, éthique et pluralisme*. Paris : Éditions Matériologiques.
- Dacheux, Éric (2017). Boaventura de Sousa Santos, *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. *Questions de communication*, 31, 531-534.
- Daye, Caroline (2010). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Saarbrücken : Éditions universitaires Européennes.
- De Lagasnerie, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187(1), 21-49.
- De Sousa Santos, Boaventura (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Dubar, Claude (2006). *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*. Paris : Belin.
- Fabre, Michel (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fassin, Didier (2006). *Quand les corps se souviennent. Expériences et politiques du sida en Afrique du Sud*. Paris : La Découverte.
- Fernandez-Iglesias, Raquel (2016). *Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignant.es : la construction de sens comme cheminement transactionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81982>
- Fernandez-Iglesias, Raquel, & Iglesias Galdo, Ana (2019). Défendre une éducation inclusive dans un contexte néolibéral : l'apport des récits d'enseignant.e.s. *SociologieS* [En Ligne]. <http://journals.openedition.org/sociologies/12084>.
- Foucart, Jean (2009). Fluidité sociale, précarité, transaction et souffrance. *Pensée plurielle*, 20(1), 93-105.
- Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits, 1954-1988*. Paris : Gallimard.
- Frega, Roberto (2013). L'épistémologie des dominés. *Critique*, 799, 978-991.
- Fusulier, Bernard, & Marquis, Nicolas (2009). Transaction sociale et négociation : deux notions à articuler. *Négociations*, 2(12), 23-33.
- Godrie, Baptiste, & Dos Santos, Marie (2017). Présentation. Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31.
- GT21-AISLF (2019). *Diversité des savoirs*. Appel à communication pour le XXI^e Congrès de l'AISLF, La société morale. Repéré à <https://congres2020.aislf.org/pages/32-aac.php?group=GT21>
- Heimberg, Charles, Maulini, Olivier, & Mole, Frédéric (2019). *Le rapport à la vérité en éducation* [Note d'intention pour *Raisons éducatives* n° 24]. Genève : Université de Genève, FPSE.
- Hesbeen, Walter (1997). *Prendre soin à l'hôpital : inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Paris : Masson.
- Kosofsky Sedgwick, Eve (1990/2008). *Épistémologie du placard* (trad. par Maxime Cervulle). Paris : Amsterdam Éditions (1^{re} édition en anglais, 1990, *Epistemology of the closet*).
- Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- Meyer, Michel (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Morin, Edgar (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2), 105-122.
- Núñez, M. Teresa (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Piron, Florence (1996). Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 125-148.
- Piron, Florence (2000). Responsabilité pour autrui et savoir scientifique. *Éthique publique*, 2(2), 115-156.

- Piron, Florence (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. In Alain Beaulieu (Éd.), *Michel Foucault et le contrôle social* (pp. 130-150). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Piron, Florence (2017). Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33-60.
- Piron, Florence, & Couillard, Marie-Andrée (1996). Les usages et les effets sociaux du savoir scientifique. *Anthropologie et sociétés*, 20(1), 7-26.
- Piron, Florence, Mboa Nkoudou, Thomas, Andersen Pierre, Dibounje Madiba, Marie Sophie, Alladatin, Judicaël, Achaffert, Hamissou Rhissa, Fall, Assane, Rency Inson, Michel, Hachani, Samir et Diouf, Diéyi (2016). Vers des universités africaines et haïtiennes au service du développement local durable : contribution de la science ouverte juste. Florence Piron, Samuel Regulus & Marie Sophie Dibounje Madiba (Eds.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (pp. 3-27). Québec : Éditions science et bien commun.
- Rhéaume, Jacques (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. In Vincent de Gaulejac (Éd.), *La sociologie clinique* (pp. 57-74). Toulouse : ERES.
- Rogero, Julio (2014). Éxito escolar Éxito social y los excluidos del éxito. *Revista de educación inclusiva, Monográfico "La escuela excluida"*, 7(2), 36-52.
- Rooney, Phyllis (2011). The Marginalization of Feminist Epistemology and what reveals about Epistemology proper. In Heidi Grasswick (Ed.), *Feminist Epistemology and Philosophy of Science* (pp. 3-24). London : Springer.
- Rougemont, Héloïse (2014). *Le ciment de mes ancêtres. Construction sociale et transmission informelle d'un conflit. Événements et destin commun en Kanaky-Nouvelle-Calédonie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, et en anthropologie sociale et culturelle, Université de la Nouvelle-Calédonie. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40870>
- Sabot, Philippe (2010). Présentation de l'ouvrage d'Eve Kosofsky Sedgwick, *Épistémologie du placard*. *La philosophie au sens large*. <https://philolarge.hypotheses.org/111>
- Schick, Irvin C. (1999). *The Erotic Margin : Sexuality and Spatiality in Alteritist Discourse*. New York et Londres : Verso.
- Schurmans, Marie-Noëlle (2006). Comprendre la construction de la connaissance. In Francis Farrugia (Ed.), *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats* (pp. 85-95). Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, Marie-Noëlle, Charmillot, Maryvonne, & Dayer, Caroline (2008). « Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche ». In Laurant Fillietz & Maria Schubauer-Leoni (Éds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives n° 12 ; pp. 299-318). Bruxelles : De Boeck.
- Tuana, Nancy, & Sullivan, Shannon (2006). Introduction : Feminist Epistemologies of Ignorance. *Hypatia*, 21(3), i-iii. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1527-2001.2006.tb01109.x>

- Tuana, Nancy (2006). The Speculum of Ignorance : The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance. *Hypatia*, 21(3), 1-19.
- Vernay, Olivia (2019). *Éduquer, soigner, sanctionner. Construction de la décision des mesures de privation de liberté à l'égard des mineur.e.s au prisme du genre (Genève, de 1960 à nos jours)* [Canevas de thèse]. Université de Genève, FPSE.
- Vernay, Olivia (à paraître). L'ignorance située : un garde-fou pour ne pas (re) produire des injustices épistémiques. *Actes du colloque « Injustices épistémiques : comment les comprendre, comment les réduire ? »*, Namur, 7-8 février 2019.
- Wormser, Gérard (2013). Entre autres. À propos de Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation, de Joëlle Zask. *Cahiers Sens public*, 1-2(15-16).
- Zask, Joëlle (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris : Le bord de l'eau.

Notice biographique

Maryvonne Charmillot est docteure en sciences de l'éducation (orientation socio-anthropologique). Elle travaille comme maîtresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève en formation des adultes (FPSE). Ses domaines de spécialisation sont les suivants : épistémologie et méthodologie de l'éducation et de la formation, éducation à la santé, expérience de vie et construction de soi. Ses travaux soutiennent l'accès libre et universel aux productions scientifiques.

COURRIEL maryvonne.charmillot@unige.ch

Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui

Géraldine Bozec

Université Côte d'Azur

RÉSUMÉ – Cette contribution examine l'éducation civique en France, son évolution et ses différentes formes, dont le récent « enseignement moral et civique ». Étroitement associée à l'histoire enseignée, l'éducation civique est marquée par un souci de vérité et de rigueur, mais aussi par la volonté de transmettre des valeurs politiques et morales. En examinant les controverses publiques qui ont porté sur cet enseignement ces dernières décennies, le texte interroge la possibilité d'une neutralité et la place des valeurs. À partir de données collectées dans des classes, il examine ensuite les postures, les représentations et les pratiques d'enseignant.e.s du primaire et du secondaire autour de ces valeurs.

MOTS CLÉS – éducation civique, enseignement de l'histoire, éducation à la citoyenneté, valeurs, éducation morale, laïcité, République, neutralité de l'enseignement

L'éducation civique en France fait l'objet de tensions propres à la société et à l'école contemporaines. Sous la Troisième République, ce que l'on appelait « l'instruction civique et morale » visait à amener les élèves non seulement à connaître mais aussi à *aimer* la République, ses valeurs et ses institutions nouvellement installées, dans un contexte d'intense conflit idéologique sur la forme républicaine du régime politique et sur la place de la religion catholique dans la société française. Étroitement arrimée à l'histoire, la formation civique des enfants cherchait autant à faire vouloir qu'à faire savoir (Ozouf, 1985) et s'adressait au cœur comme à la raison de l'enfant. Loin d'être neutre politiquement (Déloye, 1994), elle évitait ou contournait certains conflits de valeurs par une hiérarchie morale et politique clairement affirmée, à la tête

de laquelle se plaçaient le dévouement envers la République et le sentiment national. La croyance dans le progrès politique et social et dans la possibilité de reconstruire le lien collectif sur une base solide permettait aux élites républicaines d'esquiver la question sociale et la division idéologique (Fumat, 1978) en pensant leur dépassement possible. Convaincues également des nécessaires progrès de la science, les élites fondatrices de l'école de la Troisième République insistaient sur l'usage de la raison et l'importance des vérités scientifiques. Elles avaient la volonté de lutter contre le dogmatisme religieux, même si la « morale laïque » transmise à l'école n'était pas pour autant anti-religieuse (Baubérot, 1997 ; Ognier, 2008). Ainsi, malgré son lien étroit avec la science, l'enseignement de l'époque poursuivait un objectif de transmission de valeurs morales et civiques, tout autant qu'une quête de vérités scientifiques.

Les dénominations de cet enseignement ont varié au cours du temps : « instruction civique et morale » sous la Troisième République, « éducation civique » après 1945 et lors de sa réhabilitation dans le cursus scolaire comme enseignement à part entière dans les écoles primaires et collèges à partir des années 1980 et 1990, « éducation civique, juridique et sociale » au moment de son introduction au lycée à partir de la fin des années 1990, « instruction civique et morale » à l'école primaire en 2008 (pour marquer une continuité avec l'école de la Troisième République), « enseignement moral et civique » (EMC) à tous les niveaux d'enseignement depuis 2015. Pour désigner cet enseignement de manière générale, on fera référence dans ce texte à l'éducation civique. On aurait aussi pu utiliser l'expression « d'éducation à la citoyenneté », largement en usage en Europe et dans le reste du monde, mais celle-ci est plus large et englobe des éléments non étudiés ici, tels que les dispositifs de participation des élèves à la vie de l'établissement, or on s'intéresse essentiellement dans cet article aux contenus d'enseignement dans les classes. L'usage d'autres dénominations renverra à des périodes spécifiques (par exemple « enseignement moral et civique » ou EMC pour désigner cet enseignement tel qu'il est nommé depuis 2015).

L'éducation civique se déploie aujourd'hui dans un nouveau contexte, l'exposant à des dilemmes et des enjeux inédits. Elle reste toujours étroitement associée à l'enseignement historique, mais celui-ci s'est transformé, devenant plus scientifique et plus critique. L'histoire scolaire continue cependant d'être en première ligne de la transmission de valeurs civiques (Garcia & Leduc, 2003). Comment, dès lors, articuler ces deux impératifs en enseignant l'histoire, soucis de vérité et de normativité ? Quant à l'enseignement civique proprement dit, son statut à l'égard des valeurs est devenu plus problématique aujourd'hui. La neutralité politique que refusait explicitement Jules Ferry est en effet devenue une règle et une norme à l'école, alors même que ses agent.es se voient officiellement confier par la loi, depuis 2005, une mission de transmission des valeurs « républicaines ». Les enseignant.es se trouvent ainsi placé.es dans une situation d'injonction

contradictoire. L'enseignement civique (tout autant que moral) est normatif par essence, puisqu'il vise l'édification du civisme plus que la recherche de la vérité et la construction de savoirs pour eux-mêmes. Mais cette dimension normative, davantage assumée hier, suscite plus de soupçons dans la période contemporaine. Cet enseignement se voit accusé depuis plusieurs décennies de dresser les individus, de produire de l'obéissance, du conformisme et de l'uniformité (Vitiello, 2010), dans une société plus diversifiée sur le plan des référents culturels et moraux, marquée par l'aspiration de chacun.e à se voir reconnaître dans sa singularité (Le Bart, 2008), mais aussi par l'importance accrue accordée à la réflexivité et la pensée critique. Au moment où le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, promeut la réhabilitation d'une « morale laïque » à l'école à partir de 2013, puis lorsque sont discutés les nouveaux programmes d'« enseignement moral et civique » (EMC) qui s'appliqueront à la rentrée 2015, des voix s'élèvent pour mettre en garde contre le risque de retour à une forme de catéchisme, même laïque. Les programmes adoptés valorisent pourtant la réflexivité des élèves et la confrontation dialogique des points de vue dans les classes, même si leur dimension normative n'est pas pour autant inexistante (Kahn, 2015), on y reviendra. La question du choix des valeurs à transmettre se pose également. Elle est d'autant plus épineuse que le contexte contemporain est celui d'un affaiblissement des grands idéaux collectifs, d'un déclin de la croyance dans le progrès (scientifique, mais aussi politique et social), et d'un désenchantement à l'égard du rôle émancipateur de l'école elle-même, de sa capacité à réduire les inégalités, faire partager des valeurs et produire de la solidarité. La place nouvelle que prennent les « débats » dans la pédagogie officielle de l'éducation civique depuis les années 1990, notamment dans les nouveaux programmes d'EMC, peut-elle alors être interprétée comme une réponse face à ces difficultés, un souhait de reconnaître davantage la pluralité des valeurs du public scolaire (et par extension, de la société) et un refus de l'imposition par le haut de ces valeurs ?

Cette contribution s'interroge sur la dimension civique de l'enseignement contemporain en France, son rapport à la vérité et aux normes politiques et morales, à partir d'une double entrée empirique. En se fondant sur l'examen des controverses publiques qui ont porté sur l'orientation normative des contenus d'enseignement ces dernières décennies (en particulier en histoire et éducation civique), on s'interrogera tout d'abord sur la neutralité de l'enseignement et la place des valeurs en son sein. Dans un second temps, à partir des données collectées lors de deux enquêtes dans les établissements scolaires français, on analysera les pratiques des enseignant.es en histoire et en éducation civique, leurs postures et leurs représentations quant à la transmission des valeurs dans leurs classes.

Neutralité et conflits idéologiques autour de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique

Des controverses récurrentes sur l'orientation normative de l'enseignement

L'école s'est vue régulièrement accusée dans les débats publics d'orienter de manière particulière les représentations sociopolitiques des élèves. Ces controverses sur le rôle idéologique et politique de l'enseignement sont récurrentes. Dans les années 1970 et 1980, elles se révèlent particulièrement intenses. La division du monde en deux blocs, occidental et communiste, le poids des forces syndicales et du communisme en France, l'apparition d'une nouvelle droite à la fin des années 1970 puis l'émergence du Front national contribuent à donner aux oppositions idéologiques toute leur ampleur. Comme bien souvent dans la vie publique en France, l'école est prise à partie dans ces querelles idéologiques. Les polémiques portent particulièrement, dans ces deux décennies, sur la « marxisation » qui serait à l'œuvre dans les discours des manuels scolaires et du corps enseignant. L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 et la présence de communistes au sein du gouvernement renforcent la vigueur de ces débats. Des articles dans la presse de droite (notamment *Le Figaro* et *Le Figaro-Magazine*) et d'extrême droite mettent en cause les responsables socialistes, accusés de se servir de l'école pour imposer une idéologie d'État favorable au marxisme. La querelle touche l'enseignement de l'histoire¹, que les socialistes souhaitent réformer, mais aussi le contenu général de l'enseignement². Le contenu de certains manuels scolaires est scruté dans quelques articles. Les différentes prises de position dans ces segments de la presse mettent en cause une interprétation de l'histoire qui serait centrée sur la lutte des classes, une présentation jugée avantageuse pour les partis socialiste et communiste français, une description perçue comme complaisante du

1. Voir notamment les articles suivants, qui donnent le ton des polémiques de l'époque : Le débat sur l'enseignement de l'histoire. Vers un enseignement pédagogiquement amélioré... mais marxiste dans son contenu ? Un entretien de Michel Fromentoux avec le professeur René Pillorget. *Aspects de la France*, 6 octobre 1983, p. 11 et 14 ; Comment est enseignée, en France, l'histoire de l'URSS. Désinformation. *Le Figaro*, 25 février 1982 ; Marxisme à l'école. *Le Figaro*, 15 septembre 1982 (article de François Martineau, responsable du groupe « Enseignement » du Centre argumentaire des comités d'action républicaine) ; Drôles de manuels en 1^{re}... *Le Figaro*, 23 septembre 1983 ; Histoire et vérité. *L'Express*, 24 février-1^{er} mars 1984 (article d'Alain Besançon, historien, ancien membre du Parti communiste, qui se consacre ensuite à l'étude de l'URSS, du léninisme et du stalinisme, interprétés en termes de totalitarisme) ; Manuels d'histoire : une reprise en main politique. *Le Quotidien de Paris*, 29 août 1983 ; À vos Marx, prêts ? Partez... *La Croix*, 27 septembre 1982 (ce dernier article se veut plus nuancé).

2. Dossier : Comment vos enfants deviennent marxistes à l'école. *Le Figaro-Magazine*, 9 octobre 1982, p. 84-87.

Le matériau empirique mobilisé

Cette contribution est fondée sur une analyse des textes officiels (directives officielles et contenus des programmes scolaires) ainsi que des débats et controverses ayant porté sur les finalités civiques de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique depuis la fin des années 1970 à aujourd'hui. Ces débats ont été reconstitués à partir de la presse écrite et en ligne (dossiers de presse papier et numérisés, et, pour la période plus récente, utilisation de bases de données de presse en ligne Factiva et Europresse).

Pour saisir les représentations et les pratiques des enseignant.es, deux enquêtes sont ici mobilisées. La première enquête, issue de ma recherche doctorale, a été conduite dans 35 classes d'écoles élémentaires entre 2003 et 2007 à Nice, Nantes, Brest et Paris. La seconde enquête a inclus des établissements secondaires, se déployant entre 2012 et 2017 auprès de 34 enseignant.es d'histoire-géographie et/ou d'enseignement moral et civique¹ dans trois écoles, trois collèges et trois lycées généraux et technologiques situés à Paris et en région parisienne, en Provence-Alpes-Côte d'Azur et en Bretagne. Dans les deux cas, l'enquête a reposé sur des observations en classe, le recueil de cahiers d'élèves, des entretiens et des conversations plus informelles avec les enseignant.es. Les établissements scolaires ont été contrastés socialement, les deux enquêtes comprenant à part équivalente des établissements de l'éducation prioritaire situés dans des quartiers populaires ; des établissements mixtes socialement et du point de vue des origines des élèves ; et enfin des établissements plus performants scolairement, situés en centre-ville et dans des quartiers socialement favorisés. Les enseignant.es interrogé.es présentent également des profils différenciés en termes d'origines sociales, d'ancienneté, d'orientations politiques, d'engagement syndical, etc.

1. Au collège, les enseignant.es interrogé.es sont tous et toutes professeur.es d'histoire-géographie et assurent l'enseignement civique et moral (ou éducation civique avant 2015). Au lycée, la grande majorité des enquêté.es sont aussi des professeur.es d'histoire-géographie, mais quelques-un.es assurant l'EMC sont professeur.es de sciences économiques et sociales ou de philosophie.

système soviétique, voire une omission totale de ses crimes, et une vision considérée comme partielle et dénonciatrice du libéralisme économique des États-Unis. Les comités d'action républicaine (CAR), fondés en 1982 par Bruno Mégret et rassemblant notamment des membres du Club de l'Horloge et du RPR, lancent une campagne publique en septembre 1982 intitulée « Pour l'école républicaine, non aux manuels marxistes ! » et mettent en place un comité de lecture rassemblant des parents d'élèves inquiets du contenu des manuels. En 1983, sur 38 manuels étudiés, 28 sont rejetés.

En sens contraire, des articles dans la presse de gauche et d'extrême gauche et dans certains organes syndicaux du monde enseignant dénoncent

cette campagne virulente contre le supposé « marxisme scolaire ». Certains rappellent qu'une partie des manuels incriminés ont été élaborés lorsque la droite était au pouvoir³. La neutralité de l'histoire scolaire est questionnée, mais dans une direction opposée : elle négligerait la dimension sociale, le mouvement ouvrier, ferait la part trop belle au pouvoir politique, à l'ordre social et occulterait les répressions mises en œuvre par l'État⁴. Pour le SNI, principal syndicat de l'enseignement primaire, par exemple, l'histoire qui a été enseignée pendant longtemps, avant l'introduction de la pédagogie de l'éveil dans les années 1960-1970, n'avait rien de « neutre » et était bel et bien « conservatrice » parce que centrée sur la mémorisation des exploits du pouvoir et des « grands hommes ». Dans *L'Humanité* ou dans les articles publiés par Georges Séguy, président de l'Institut d'histoire sociale de la CGT, on dénonce la présentation calomnieuse du Parti communiste, des syndicats proches du communisme ou encore le discrédit qui touche les pays communistes avant même qu'ils soient étudiés en profondeur dans les manuels d'histoire ; loin d'être marxistes, les manuels scolaires seraient plutôt en phase avec l'idéologie de la droite⁵.

À cette période, mais également dans les décennies qui suivront, les controverses sur le rôle idéologique de l'école portent aussi sur la question nationale. Là encore, des voix opposées se font entendre. La réintroduction de l'éducation civique par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement au milieu des années 1980 donne lieu à un certain nombre de débats dans la presse, analysant au nom de valeurs politiques différentes la réforme en cours. Une partie de la presse de gauche approuve les nouveaux manuels publiés à cette occasion en soulignant en particulier la légitime mise en valeur de l'idée de République et du refus des racismes⁶, la place accordée à une citoyenneté mondiale assise sur les droits de l'homme, la solidarité Nord-Sud et la paix⁷. Mais certaines voix se montrent bien plus critiques en dénonçant la tonalité cocardière de nombreux manuels, l'insuffisante reconnaissance de la diversité présente en France en lien avec les vagues migra-

3. Polémique autour d'un manuel. *L'Humanité*, 2 septembre 1983 ; La guerre des manuels. *Le Nouvel Observateur*, 14 janvier 1983.

4. Voir notamment pour le SNI-PEGC : Du nouveau dans l'enseignement de l'histoire ? On y va à reculons... À reculons... *L'École libératrice*, n° 29, 4 juin 1983, p. 10-11 ; Dossier pédagogique : A la conquête du temps et de l'espace. Enseigner l'histoire et la géographie. *L'École libératrice*, n° 15, 21 janvier 1984, p. 15-24. Pour le SGEN : Histoire et bouche cousue. *Chantier*, n° 56, 1980, p. 7-11 ; L'histoire. *Syndicalisme Universitaire*, n° 855, 21 février 1984, p. 12 ; L'histoire géo à l'école. *Syndicalisme Universitaire*, n° 861, 29 mai 1984, p. 12. Dans la presse générale : La dimension sociale. *Le Monde*, 19 janvier 1984 (article de Georges Séguy) ; Polémique autour d'un manuel. *L'Humanité*, 2 septembre 1983 ; Enseignement de l'histoire. Nouveaux programmes à l'école élémentaire. *L'Humanité*, 23 janvier 1984 ; La guerre des manuels. *Le Nouvel Observateur*, 14 janvier 1983.

5. Polémique autour d'un manuel. *L'Humanité*, 2 septembre 1983 ; La dimension sociale. *Le Monde*, 19 janvier 1984.

6. Premiers manuels « réformés ». *Le Monde*, 6 septembre 1985.

7. Le civisme à visage humain. *L'Unité*, n° 619, septembre 1985 ; Éditeurs, encore un effort pour devenir républicains. *Le Matin*, 4 septembre 1985.

toires ou encore la faible place consacrée à l'Europe et au monde⁸. Dans la presse de droite, la critique de la nouvelle éducation civique est parfois virulente, mettant en cause là encore l'idéologie « socialiste » qui imprègne les manuels, mais aussi la valorisation d'une France « multiculturelle » ou encore l'orientation mondiale et tiers-mondiste de certains ouvrages.

Les polémiques sur la neutralité et les valeurs politiques défendues à l'école ne disparaissent pas dans les décennies suivantes, des années 1990 à aujourd'hui, mais la chute du communisme et le ralliement de la gauche à l'économie de marché sont, parmi d'autres facteurs, des éléments qui contribuent à affadir les anciennes batailles idéologiques. Les controverses scolaires se focalisent davantage désormais sur le traitement de certains thèmes, et prennent moins la forme d'oppositions frontales sur l'orientation idéologique générale qui serait celle de l'école. On peut en citer quelques exemples. La place accordée à l'appartenance nationale dans les contenus d'enseignement continue de susciter des polémiques, à plusieurs occasions : lors de l'introduction par la loi de l'apprentissage obligatoire de *La Marseillaise* à l'école primaire en 2005 ; la même année suite à l'adoption d'un article de loi (finalement abrogé en 2006) sur la nécessité pour les programmes scolaires de reconnaître « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord » ; ou bien encore dans le cadre des multiples refontes des programmes d'histoire, en particulier au collège à la fin des années 2000 et dans les années suivantes, les nouveaux textes étant accusés de sacrifier l'histoire nationale ou au contraire de négliger l'approche mondiale et l'étude du passé d'autres civilisations comme les civilisations africaines (sur ce point voir Legris, 2010 ; de Cock, 2014). Plus récemment, une vive polémique a concerné un autre sujet : la question du genre. En 2014, le programme pédagogique expérimental « les ABCD de l'égalité » se voit accusé de diffuser la « théorie du genre » à l'école, de promouvoir une vision fallacieuse de l'égalité filles-garçons niant la différence et la complémentarité des sexes, de défendre des idées proches de celles des mouvements LGBT, et de porter atteinte à l'idée même de famille. Un mouvement « Journée de retrait » (JDR) est alors créé et encourage les parents à retirer leurs enfants de l'école certains jours de l'année scolaire.

Ces différentes controverses témoignent de la difficulté, voire de l'impossibilité d'une neutralité de l'enseignement dès lors qu'il met en jeu des visées civiques et morales. Les différents acteurs et actrices qui sont intervenus dans ces débats récurrents sur les contenus d'enseignement (historiens, représentant.es des syndicats de l'enseignement, du Ministère de l'Éducation nationale, intellectuel.les, hommes et femmes politiques...) ont défendu la nécessité d'un enseignement neutre, tout en prônant l'inclusion de tels ou tels sujets dans le curriculum scolaire et de certaines manières de les traiter, révélant ainsi des idéaux et valeurs particuliers. Les minis-

8. En 1985, Marianne est toujours la plus belle. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 3 et 4.

tres de l'Éducation nationale, par exemple, sont très souvent intervenus dans ces débats en tentant d'apaiser les polémiques et de démontrer la neutralité effective de l'enseignement ; dans le même temps, ils/elles ont aussi défendu des orientations et des contenus spécifiques pour l'éducation civique (ou l'enseignement de l'histoire), ancrés dans certaines conceptions du monde : c'est le cas de la défense du patriotisme par Jean-Pierre Chevènement au milieu des années 1980, ou encore de la mise en avant de la lutte contre le racisme et les discriminations comme valeurs clefs de l'école de la République par Najat Vallaud-Belkacem en 2015. Les programmes et les manuels scolaires héritent plus ou moins fortement et directement de ces orientations ministérielles, leurs circuits de fabrication étant complexes, spécifiques, mais aussi variables dans le temps (Legris, 2014). Quoi qu'il en soit, programmes et ouvrages scolaires portent eux-mêmes la marque des sensibilités de leurs auteurs et autrices⁹.

Neutralité ou normativité républicaine ?

Si la neutralité de l'enseignement constitue une règle de fonctionnement de l'institution scolaire, ses significations et ses implications précises restent en grande partie incertaines. Elle signifie le plus clairement que les enseignants.e.s « ne doivent pas manifester leurs convictions politiques et religieuses dans l'exercice de leurs fonctions », comme le rappelle la Charte de la laïcité adoptée en 2013. Mais l'application de cette règle soulève certaines difficultés et certains dilemmes. S'agit-il d'exclure du champ légitime des sujets scolaires toutes les questions qui font l'objet de controverses, voire de conflits sociaux et politiques ? Faut-il simplement que le/la professeur.e se garde de divulguer son opinion personnelle sur ces questions et présente en classe les diverses interprétations existantes ? La règle de neutralité scolaire est mise en avant dans l'institution scolaire sans faire l'objet d'une définition claire et bien visible. Il existe donc une première difficulté tenant à l'interprétation de ce qui est attendu de l'enseignant.e : son attitude en classe doit-elle manifester une neutralité d'abstention – une « neutralité exclusive » pour reprendre l'expression de Thomas Kelly (1986) – consistant à ne pas faire entrer dans les classes les sujets controversés et à se contenter des faits scientifiques les plus établis ou les plus consensuels ? Ou au contraire l'enseignant.e doit-il/elle adopter une posture « d'impartialité neutre » (Kelly, 1986), en présentant différents points de vue sur des questions « vives » ? Une littérature scientifique et pédagogique¹⁰ s'est développée sur les questions dites « socialement vives », qui

9. C'est ce que montre notamment l'analyse du contenu des manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique de l'école primaire des années 1980 à 2010 : pour plus de détails, voir Bozec, 2010.

10. Dans le champ académique, outre l'ouvrage de Legardez et Simonneaux (2006) cité ci-après, on peut aussi consulter Alpe et Barthes, 2013 ; Thénard-Duvivier, 2008. Concernant la littérature pédagogique, voir notamment le récent dossier publié en 2018 par la revue *Pastel* (revue académique d'histoire-géographie de l'académie de Toulouse) intitulé « Enseigner les questions socialement vives », n° 9.

sont sources d'incertitudes, de controverses et de désaccords dans la société et parmi les enseignant.es et les élèves (Legardez et Simonneaux, 2006). Mais cet enjeu ne fait pas pour autant l'objet d'une large diffusion dans les formations des enseignant.es ni dans les directives officielles encadrant le travail enseignant. L'idée que l'enseignant.e doive diffuser une pluralité de lectures des sujets historiques ou des problèmes de société controversés au sein de la classe est globalement peu mise en avant dans les instructions officielles.

Au-delà de cette première difficulté, une contradiction est repérable au cœur même de la définition de la mission de l'enseignant.e : d'un côté, interdiction lui est faite d'exprimer ses convictions en classe, et, de l'autre côté, les prescriptions officielles insistent sur l'importance d'une transmission des « valeurs de la République » via l'enseignement (civique et historique en particulier). Si la promotion des valeurs républicaines fait partie des missions officielles de l'école publique depuis plus d'un siècle, elle a pris une nouvelle importance dans les décennies récentes. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 officialise par la loi cette mission : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. »¹¹ Dix ans plus tard, le rôle de l'école en la matière est réaffirmé dans le contexte post-attentats : la Ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, lance en effet suite aux attentats de janvier 2015 une « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ». Sur le site officiel de documentation pédagogique de l'Éducation nationale, Canopé, on peut lire, parmi les ressources mises à disposition dans le cadre de cette « grande mobilisation », un texte qui porte sur la « neutralité » de l'école et qui conclut de la manière suivante : « Les professeurs ne sont pas indifférents ; ils transmettent en effet une morale de l'École et de la République, qui est une morale commune, non partisane ; et c'est en ce sens-là qu'ils ont aussi le devoir d'être neutres ».¹² L'auteur du texte se situe là dans une continuité par rapport à l'ambition qui fut celle de Jules Ferry. Hier comme aujourd'hui, la neutralité de l'école ne signifie pas une abstention et une « indifférence » des enseignant.es à l'égard des valeurs civique et moral : ils/elles ont bien à transmettre des valeurs, une « morale », mais celle-ci est pensée comme neutre car elle est supposée « commune » à tou.tes les citoyen.nes.

Si Jules Ferry concevait cette morale comme celle du « bon père de famille », dans une société à l'époque moins plurielle que la nôtre sur le plan des valeurs, on peut douter de l'existence d'une telle morale républicaine partageable et/ou partagée par toutes et tous dans l'école d'aujourd'hui (et sans nul doute aussi dans celle d'autrefois). Parmi les valeurs posées comme universelles de nos jours, figurent en premier lieu la « liberté », « l'égalité »

11. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr>.

12. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/neutralite.html>

et la « laïcité ». Sur un plan philosophique, et pour reprendre le vocabulaire de John Rawls (1987), on peut d'abord se demander si ces valeurs ne correspondent qu'à une conception formelle du juste, permettant simplement une coexistence pacifique des individus dans un cadre démocratique ; si elles ne renvoient pas à des conceptions spécifiques du bien et de la vie bonne. La conception dominante de la République et de ses valeurs dans la période contemporaine a plutôt été rapprochée des courants communautariens qui affirment l'importance d'une transmission, par l'éducation, de valeurs communes et de conceptions particulières du bien afin de renforcer la cohésion de la société (Lacroix, 2007). La laïcité promue à l'école depuis 2003-2004, par exemple, va bien au-delà d'un seul cadre juridique assurant la liberté de conscience des élèves et la coexistence la plus harmonieuse possible des individus dans l'enceinte scolaire, quelles que soient leurs croyances et leurs identités. Associée à un contrôle par l'État de l'expression des identités religieuses, principalement musulmanes, cette « nouvelle laïcité » (Beaugé et Hajjat, 2014 ; Bozec, 2020) correspond à une conception substantielle de la laïcité, et non pas procédurale et formelle (Kahn, 2007). Elle se nourrit d'un projet politique émancipateur, voire d'une forme de paternalisme étatique puisqu'en agissant ainsi, l'école et ses agents sauraient identifier et assurer le « bien » des élèves, des jeunes filles musulmanes en particulier.

D'un point de vue plus sociologique, il est clair que la priorité accordée à l'école à certaines valeurs n'est pas partagée par tous les segments de la société, et que certains individus et groupes accordent plus d'importance à d'autres types de valeurs (par exemple à l'ordre social, au respect des hiérarchies, ou encore à la complémentarité des rôles sociaux, de sexe par exemple, plus qu'à l'égalité des droits et des conditions). Par ailleurs, si les valeurs défendues par l'institution scolaire à travers l'éducation civique peuvent être parfois trop aisément posées comme « communes », c'est en grande partie parce qu'elles sont présentées dans leur abstraction et isolément. La vie politique et sociale regorge de situations qui mettent en conflit différents types de liberté, ou certaines formes de liberté et d'égalité. Pour revenir sur le même exemple, celui de la laïcité, les controverses des dernières décennies sur les signes religieux musulmans portés par les élèves ou les mères d'élèves témoignent précisément d'un conflit de valeurs entre une conception qui insiste avant tout sur la liberté de culte et l'égalité entre religions, d'un côté, et de l'autre côté une vision qui met l'accent sur la liberté de conscience des élèves, le refus de la visibilité du religieux dans l'enceinte scolaire et l'adhésion au rôle émancipateur de l'État. C'est ainsi le degré de généralité de ces « valeurs de la République » et leur caractère indéfini qui permettent d'affirmer qu'elles sont partageables par toutes et tous, quand, dans la réalité de la vie politique et sociale, elles font l'objet d'interprétations contradictoires et de conflits politiques.

L'éducation civique contemporaine confronte donc les enseignant.es à des enjeux et des dilemmes inédits. Ils/elles doivent gérer la double injonction qui leur est faite de rester neutres tout en s'engageant pour défendre les « valeurs de la République ». Ils/elles ont à transmettre ces valeurs, qui sont posées comme universelles, mais qui restent indéfinies et susceptibles de multiples interprétations. De quelle manière conçoivent et mettent-ils/elles en pratique leurs missions ? Comment gèrent-ils/elles ces contradictions ? Quel statut ont la vérité, les valeurs et les conflits de valeurs dans leur enseignement ?

Pratiques et postures enseignantes : entre attachement à la neutralité et engagement

Les deux enquêtes conduites dans des établissements scolaires français témoignent d'une commune adhésion des enseignant.es à la norme de neutralité de l'enseignement, tout en donnant à voir des interprétations différenciées de ce qu'elle implique et des postures variables adoptées dans les classes.

Un attachement commun à la neutralité politique et religieuse

Les entretiens menés auprès des enseignant.es révèlent un attachement général à la norme de neutralité scolaire, plus spécifiquement à la neutralité politique et religieuse. Nombreux sont les enquêtés à déclarer qu'ils/elles n'ont « pas le droit de donner leur avis », « d'exprimer leur opinion », en particulier dans le domaine politique et religieux, ni de « faire de la politique en classe ». Ils/elles se soucient avant tout de « présenter des faits », de « transmettre des connaissances », et de lier leur enseignement aux « vérités scientifiques ». Si ces expressions et discours sont répandus parmi les enseignant.es et si la règle de neutralité apparaît fortement intériorisée, cela n'empêche pas certains.es de reconnaître la difficulté de la tâche, en particulier lorsqu'il est question d'enseignement moral et civique, de sujets renvoyant à la vie politique, et de questions d'actualité qui font l'objet de controverses dans les débats publics. Une professeure interrogée fait clairement état de la contradiction possible entre la règle de neutralité et l'impératif officiel d'une transmission des valeurs :

L'EMC c'est compliqué. Parce qu'on est censé être neutres, nous, les enseignants. Et en même temps on nous demande de faire passer des valeurs, clairement. Surtout en EMC, en histoire ça pose quand même moins de problèmes, on reste sur des faits, ou des interprétations de ces faits, mais c'est scientifique. En EMC on est

aussi du côté des principes, des valeurs. L'égalité entre les filles et les garçons par exemple. Ça fait officiellement partie du programme d'EMC, sur plusieurs années du collège et du lycée. Je le fais, c'est mon rôle, mais je sais très bien que dans ma classe, certains élèves — et parfois ça reflète l'opinion des parents en fait ! — n'ont pas les mêmes idées, que pour eux un garçon c'est ça et c'est ça, et qu'une fille ne peut pas, ne doit pas, clairement, faire les mêmes choses. Alors, est-ce que je suis neutre ? (Marie, 40 ans, enseignante d'histoire-géographie dans un collège mixte socialement située à Rennes)

Des enseignant.es évoquent également leurs difficultés à aborder certains sujets parce qu'ils leur paraissent « brûlants », « trop politiques ». C'est le cas notamment de la question de l'Union européenne dans le cadre de la première enquête conduite à l'école primaire au milieu des années 2000 : le sujet, inclus dans le programme de géographie, occupe en dehors de l'école une place importante dans les débats politiques de l'époque, dans le double contexte des interrogations sur l'éventuelle adhésion de la Turquie et du référendum sur le traité constitutionnel européen de 2005. Sylvain, professeur des écoles à Nantes, fait part de ces réticences à ouvrir la discussion sur cette question en classe :

[Parler de l'Europe à l'école] c'est pas un truc facile parce qu'à cet âge-là les gamins ils posent plein de questions. Et quand il y en a un « la Turquie va entrer dans l'Europe », c'est pas facile de répondre parce que il y aurait une dose de politique dans la réponse et même si on dit qu'on peut parler de politique, faut quand même éviter, même si c'est à la fois sans prendre parti et sans donner des éléments qui sont des prises de parti de certains de nos dirigeants, on a vite fait d'avoir peur de dire une bêtise ou de dire quelque chose qui puisse traduire une interprétation.

Des postures enseignantes différenciées

Confronté.es à ces difficultés communes, les enseignant.es ne se positionnent cependant pas de la même manière. On peut distinguer trois grands types de postures.

Certain.es enquêté.es témoignent d'une neutralité d'abstention, au sens où ils/elles évitent le plus possible d'aborder des sujets controversés dans leur classe et sont réticent.es à faire de l'éducation civique en classe autrement qu'en transmettant des connaissances sur le fonctionnement des institutions. Ce comportement est à leurs yeux ce qui est le plus conforme à leur rôle professionnel et permet d'éviter d'éventuelles plaintes de familles. René, enseignant et directeur d'école primaire dans le sud de la France, témoigne de ce type d'attitude, tout en mettant particulièrement l'accent également sur la « sécurité professionnelle » des enseignant.es, à laquelle

il est particulièrement sensible en tant qu'administrateur d'une mutuelle protégeant les personnels contre les risques de leur métier :

René — [En histoire], on s'arrête en 45 quand même, parce qu'après, il y a trop de problèmes, avec les parents etc., il vaut mieux pas. [...] Après, ça peut être politique. Ça peut être considéré comme politique. [...] Tout peut être mal interprété ou interprété différemment. [...] En tant qu'administrateur de l'Autonome Solidarité, la mutuelle, enfin au niveau départemental [...] on a 10 000 enseignants membres, c'est pas la peine d'aller au casse-pipe. [...] Le mutualiste a la liberté... mais on l'aura prévenu qu'il rentre sur des sujets brûlants qu'il vaut mieux ne pas trop aborder. Je sais très bien ce qui arrive sur le terrain parce qu'on a tout eu. Alors si en face de moi je voyais une future enseignante, je dirais l'histoire on l'arrête en 45. Voilà.

Q — Même au collège et lycée ?

René — Au lycée peut-être, mais il faut faire attention, très très détaché etc., pour votre sécurité professionnelle. Voilà, c'est tout. Parce qu'à un moment donné, c'est votre gagne-pain.

Si René est le seul enseignant de l'enquête à refuser d'enseigner l'histoire après 1945, d'autres enquêtés témoignent d'un souci comparable lorsqu'ils/elles cherchent à éviter le plus possible de discuter en classe de sujets politiques et sociaux, notamment d'actualité, par peur de donner à voir une orientation normative particulière, d'influer sur les opinions des élèves et de s'exposer aux plaintes des familles en remettant en cause leur rôle prééminent dans la transmission des valeurs et préférences idéologiques (Percheron, 1984).

Le second type de posture renvoie à l'opposition à l'éducation civique en elle-même, au nom d'autres valeurs. Les enquêtés qui témoignent de cette attitude perçoivent cet enseignement comme une manière d'endocliner les élèves, d'encourager leur conformisme et leur obéissance plutôt que leur réflexivité et leur esprit critique. C'est surtout dans l'enseignement secondaire que cette posture est repérable. Des enseignants de collège et plus encore de lycée refusent de consacrer du temps à l'éducation civique, dont ils/elles condamnent la démarche. Leurs positions font écho aux doutes exprimés suite à l'annonce par le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon de la réintroduction d'une « morale laïque » à l'école et à l'adoption de nouveaux programmes d'enseignement moral et civique. Certains comparant même l'EMC à une forme de « catéchisme » républicain :

L'EMC moi je suis contre de toute façon. C'est pas mon rôle. Pour moi l'enseignement a une finalité intellectuelle, critique, avant tout. Alors les élèves en tirent des choses du point de vue de la citoyenneté aussi. Avec ce qu'on fait en histoire, en géo, ils apprennent à se méfier de tout ce qu'on raconte, des rumeurs, des fake

news... Surtout maintenant avec les réseaux sociaux, c'est super important tout ça. Ils n'adhèrent pas aux discours de tel ou tel homme politique comme ça, sans réfléchir. Donc voilà, pour moi la citoyenneté, c'est comme ça qu'on y contribue en tant que profs d'histoire-géo. Au-delà c'est pas mon rôle. Transmettre les valeurs de la République pour en faire de bons petits soldats républicains, je suis complètement contre. Je ne suis pas prof de caté républicain. Ça serait contraire à tout ce que je viens de raconter. Donc je ne le fais pas, et les heures d'EMC on les utilise surtout pour l'histoire ou la géo. Ce n'est pas par manque de temps, c'est une vraie position, et je l'assume. (Gaëlle, professeure d'histoire-géographie au lycée à Rennes).

C'est ainsi au nom d'autres valeurs – la valorisation d'un.e citoyen.ne critique, indépendant.e par rapport à toutes les formes de pouvoir – que certain.es enseignant.es se méfient de l'éducation civique et de toute imposition, par l'école, de valeurs politiques et morales.

Le troisième type de posture observable à l'enquête renvoie à un engagement civique plus assumé : les enquêté.es qui en relèvent adhèrent bien plus volontiers au rôle de transmission des valeurs qui leur est dévolu. C'est particulièrement au nom d'idéaux égalitaires que ces enseignant.es se mobilisent. Ils/elles le font sans avoir l'impression de déroger à la norme de neutralité dans la mesure où leur institution, mais aussi l'ordre légal, leur semble légitimer leur intervention dans ce sens. La promotion de l'égalité (entre les peuples, entre les sexes, ou quelles que soient les origines ethnoraciales) et la lutte contre le racisme et les discriminations font partie des éléments importants de la morale professionnelle défendue par le ministère de l'Éducation nationale, comme des sujets abordés dans les programmes de l'enseignement moral et civique. Le refus des discriminations et des propos portant atteinte à l'égalité des personnes correspond aussi à ce qui est prescrit par la loi. L'étude de ces sujets lors de séances d'EMC, mais aussi le fait d'intervenir face à des propos d'élèves perçus comme contraires à ces valeurs, apparaît alors tout à fait légitime aux yeux de ces enseignant.es. Jeune professeure des écoles de 31 ans, Stéphanie évoque les questions et attentes du jury lorsqu'elle a passé l'épreuve orale du concours : on lui a « demandé de [se] prononcer très clairement sur ce qu'[elle] devai[t] enseigner, quelles devaient être [s]es positions, et notamment par rapport au racisme » ; elle a répondu « je dois éduquer les enfants contre le racisme, c'est mon rôle dans l'Éducation nationale », elle a senti que les membres du jury « étaient favorables à la réponse » et « attendaient qu'[elle] se positionne sur des valeurs qu'on défend à l'école publique ». Ce moment vécu lors de sa sélection comme enseignante joue un rôle important : il constitue un des éléments qui légitiment pour elle, encore aujourd'hui, son engagement au service de certaines valeurs. Stéphanie a fait lire et étudier en classe plusieurs livres de littérature enfantine mettant en jeu la question du racisme. Elle organise par ailleurs régulièrement en éducation civique des débats entre élèves. Un de ces débats a porté sur la religion, à l'initiative des élèves. Si d'ordinaire l'en-

seignante se place dans une position de retrait lors de ces débats, laissant la priorité à l'expression enfantine, elle a cru bon lors de cette discussion de prendre « la présidence » de la séance à un moment donné parce qu'elle refusait de laisser dire des « choses qu'on ne pouvait pas entendre ici dans une école publique et laïque ». Elle a à la fois réagi aux propos d'un enfant musulman qu'elle me présente plus tard comme « radical » et qui défendait le port du voile en lui rétorquant que l'homme n'avait pas, lui, à se voiler, et à ceux d'un autre élève qui affirmait que les musulmans « n'étaient pas chez eux » en soulignant l'égalité entre toutes les religions en France.

Les positions défendues dans la situation décrite ci-dessus renvoient aux yeux de l'enseignante à la défense de l'égalité, quel que soit le sexe ou la religion des individus, valeur qui de fait est mise en avant dans les textes officiels de l'Éducation nationale. Mais elles témoignent dans le même temps de la conception particulière qu'en a cette enseignante, concernant l'égalité femmes-hommes et la question du port du voile en particulier. Au-delà de la légitimité apportée par la loi et les politiques scolaires, il est difficile pour ces enseignant.es de donner à entendre aux élèves de leur classe des opinions qui les heurtent, sans intervenir de quelque manière que ce soit. La plupart du temps, les modes de régulation des enquêtés pour défendre certaines valeurs ne relèvent pas de l'intervention directe et explicite comme dans l'exemple ci-dessus. C'est le plus souvent le choix des sujets traités, la manière de les présenter, ou encore la façon de guider les discussions lors des débats organisés en éducation civique/EMC qui portent la trace des sensibilités politiques et morales de l'enseignant.e. Carole, par exemple, qui dit passer pour « la féministe de service » parmi les professeur.es de son collègue, est une des enquêtés qui reconnaissent sans difficultés qu'on « enseigne nécessairement avec ce que l'on est ». Cette professeure d'histoire-géographie et d'EMC refuse « de faire de propagande féministe » dans sa classe, mais elle estime que ses propres valeurs influencent nécessairement ce qu'elle enseigne et sa manière de le faire. De fait, elle s'est largement saisie des sujets au programme qui renvoient, en histoire et en EMC, à l'égalité femmes-hommes. Elle a par exemple organisé avec une de ses classes une exposition portant sur la lutte pour l'égalité des sexes à travers l'histoire de la Révolution à aujourd'hui, qui a été affichée dans le hall du collège pendant une année.

Les enseignant.es des écoles primaires témoignent particulièrement de cette tendance à mobiliser l'histoire à des fins civiques et morales. Dans le secondaire, les professeur.es insistent davantage sur les finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire et certain.es, on l'a vu, se montrent méfiant.es à l'égard de l'entreprise de normalisation que pourrait représenter l'EMC, mais aussi d'une utilisation civique et morale de l'histoire. Cette position ne s'observe pas dans les classes du primaire. Interrogés sur les périodes et les thèmes qui leur semblent les plus importants à traiter en histoire, les enquêtés mentionnent fréquemment des sujets qui leur permettent de faire des liens avec l'éducation civique, convaincu.

es qu'ils/elles sont que « l'histoire, ça sert à ne pas commettre les mêmes erreurs », comme le dit un enseignant de CM1. Ainsi des séances sur la Shoah ou sur l'histoire de l'esclavage sont-elles souvent suivies d'échanges sur les droits humains, l'égalité et le refus des discriminations aujourd'hui. Dans une des classes observées, lors d'une séance sur l'esclavage en CM2, un texte de Montesquieu favorable à l'esclavage est étudié. L'enseignante de cette classe est amenée à prendre position en précisant qu'elle-même n'est « pas d'accord » avec le point de vue de Montesquieu. Ce jugement porté sur un point de vue du passé lui est apparu indispensable sur le moment, le texte ayant choqué certain.es de ses élèves, notamment Aissata, d'origine sénégalaise, qui « avait les larmes aux yeux ». Si la présentation de ces thèmes en classe repose sur une approche historique, elle revêt donc aussi souvent une autre dimension. Le discours des professeur.es se fait plus engagé, se charge d'affects, témoigne même de jugements de valeur. Les prises de parole des élèves poussent souvent l'enseignant.e à prendre position sur des pratiques et opinions du passé, ou à se servir d'un thème historique pour rappeler le refus des discriminations aujourd'hui et la nécessité de continuer à lutter pour l'égalité. Cet usage du passé dans les classes du primaire, qui le lie aux enjeux civiques du temps présent, tient à la relation qu'entretiennent ces professeur.es, pour la plupart non spécialistes de l'histoire, avec l'enseignement historique, tout comme à la manière dont les jeunes élèves investissent l'étude du passé. Les liens effectués entre passé et présent peuvent conduire à faire passer au second plan la dimension scientifique et proprement historique, voire à porter sur le passé un jugement anachronique, mais c'est pour bien des professeur.es de l'école primaire, comme pour les élèves de cet âge, une manière de donner plus de sens à l'histoire scolaire. L'usage civique de l'histoire est en outre encouragé par les instructions officielles qui valorisent les journées commémoratives et un « devoir de mémoire » qui fait office d'éducation civique pour le présent, dans un contexte général d'intensification des politiques de mémoire depuis les années 2000, à l'école et au-delà (Gensburger & Lefranc, 2017).

Au-delà du choix des sujets et de la manière de les traiter en classe, la façon dont les enseignant.es régulent les prises de parole des élèves est aussi révélatrice de leur engagement civique. Les débats organisés dans les classes en éducation civique/EMC, qui constituent une modalité pédagogique importante dans les programmes officiels, sont guidés – à la fois dans les textes officiels et dans les discours enseignants – par le souci de mettre en valeur une pluralité de points de vue sur un problème de société. Mais l'observation de ces débats donne aussi à voir les limites du dicible et de l'acceptable dans les classes. À différentes reprises, on a ainsi pu observer que les interventions des élèves qui heurtent les enseignant.es et/ou ce qui est perçu comme l'éthos de l'école publique faisaient l'objet d'interventions, parfois directes mais le plus souvent indirectes, de la part des enseignant.es. Ils/elles posent des questions pour orienter la discussion dans un autre sens,

ou laissent d'autres élèves intervenir, espérant qu'une contre-argumentation émerge, ce qui de fait se produit fréquemment. Ainsi, lors d'un débat sur la laïcité, un élève intervient pour dire que « les Arabes sont des terroristes en puissance ». L'enseignant hésite et finalement choisit d'encourager la prise de parole d'autres élèves en demandant ce qu'ils/elles pensent de cette affirmation : plusieurs soulignent alors, comme espéré par l'enseignant, le caractère raciste des propos exprimés. En entretien, celui-ci s'est dit « soulagé » que des opinions contraires se soient fermement exprimées lors de ce débat, car il ne souhaitait pas que cela « vienne de lui ». Il n'est cependant pas rare non plus que les enseignant.es interviennent plus directement pour délégitimer des propos d'élèves jugés racistes ou sexistes, en soulignant l'interdit légal et moral qui pèse sur ce type de discours et de comportements.

Conclusion : explicitation et pluralité des normes dans les classes

L'éducation civique n'est pas seulement guidée par une quête de la vérité. Si elle exige l'examen des faits, si elle recourt à des connaissances objectivables, à certains outils intellectuels et à certaines démarches des sciences sociales, elle est aussi tournée vers la transmission de valeurs. Certains usages de l'histoire scolaire dans les classes, particulièrement celles de l'école primaire, témoignent également du souci d'éduquer les élèves à certaines valeurs civiques et morales. Comment, dès lors, concilier cette dimension civique et morale avec la neutralité ? Sans doute est-il utile de garder à l'esprit que la neutralité de l'enseignement est en grande partie illusoire : le choix des sujets et la façon de les traiter dans les programmes, les ouvrages scolaires mais aussi les séances de classe portent la marque de certaines conceptions du monde social et politique. Comme l'analysait Max Weber en son temps, le rapport aux valeurs du/de la professeur.e et du/de la savant.e joue dans la sélection des objets et des faits, dans la manière de les construire et de les interroger. Le sociologue insistait cependant aussi sur la nécessité, pour le/la savant.e, d'explicitier et d'analyser son rapport aux valeurs pour mieux en saisir les conséquences sur sa façon de produire un discours scientifique, et, pour le/la professeur.e, de rendre explicite dans ses cours la distinction entre énoncés scientifiques et prises de position normatives (Weber, 1992). Cette analyse est encore éclairante pour le problème posé aujourd'hui par l'enseignement civique et moral : il importe que les enseignant.es explicitent en classe le caractère normatif de cet enseignement et de certaines conceptions du monde qu'ils/elles expriment, pour que leurs élèves ne confondent ni les rôles ni la nature des prises de parole des professeur.es.

Il importe également que la classe soit le lieu d'un examen le plus ouvert possible des normativités des un.es et des autres, y compris celle qu'incarne

l'enseignant.e, y compris celle d'élèves dont les propos semblent choquants et s'opposent aux valeurs des autres élèves, des professeur.es et de l'institution scolaire. Analysant les approches pédagogiques mobilisées en classe lors de débats sur des enjeux controversés, Thomas Kelly (1986) estime que la posture « d'impartialité engagée » est la plus défendable : l'enseignant.e ne peut pas faire comme si il/elle était indifférent.e à ces enjeux politiques, sociaux ou moraux, au risque de cultiver l'apathie chez ses élèves ; il/elle se doit, selon Kelly, d'expliciter sa propre position tout en encourageant le débat et l'expression de positions opposées. Ainsi, s'il est du rôle du/de la professeur.e de faire savoir aux élèves que la loi réprime les discriminations et les propos racistes, par exemple, rappeler simplement cet interdit – comme le font nombre d'enquêtés.es – laisse dans l'ombre la normativité que l'enseignant.e exprime à travers cette intervention. Une telle attitude tend en outre à mettre fin à toute réflexion et à tout débat. En délégitimant la prise de parole de certain.es élèves dont les opinions sont jugées inacceptables, elle contribue à faire de la classe un espace où des normativités contradictoires, ne pouvant pas être exprimées, ne peuvent être interrogées ni travaillées (Galichet, 1998).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.
- Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.
- Beaugé, J., & Hajjat, A. (2014). Élitisme français et construction du « problème musulman ». Le cas du Haut Conseil à l'intégration (1989 – 2012). *Sociologie*, 5(1), 31-59.
- Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de doctorat en science politique, IEP de Paris.
- Bozec, G. (2020). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire : Les enseignant.e.s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses*, 84(1), 81-94.
- De Cock, L. (2014). Question identitaire et curricula d'histoire et éducation civique depuis les années 1980. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 33-49.
- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Fumat, Y. (1978). La socialisation politique à l'école du « Tour de France de deux enfants » aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, 44, 71-82.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Economica.

- Garcia, P., & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Gensburger, S., & Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Kahn, P. (2007). La laïcité est-elle une valeur ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 29-37.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? *Éléments pour un débat. Carrefours de l'éducation*, 39(1), 185-202.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues : Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- Lacroix, J. (2007). Communautarisme et pluralisme dans le débat français. Essai d'élucidation. *Éthique publique* [En ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1786>
- Le Bart, C. (2008). *L'individualisation*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980 – 2010). *Histoire de l'éducation*, 126, 121-151.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880 – 1895. L'invention d'une morale laïque sous la III^e République*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Ozouf, M. (1985). Histoire et instruction civique. *Le Débat*, 34, 147-157.
- Percheron, A. (1984). L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs*, 30, 15-28.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- Thénard-Duvivier, F. (Éd.) (2008) *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH (Paris, 14-15 mars 2008)*. Paris : Éditions Adapt.
- Vitiello, A. (2010). *Institution et liberté : l'école et la question du politique*. Paris : L'Harmattan.
- Weber, M. (1992). Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques. In M. Weber, *Essais sur la théorie de la science* (pp. 365-433). Paris : Presses Pocket.

Notice biographique

Docteure en science politique (IEP de Paris), **Géraldine Bozec** est maîtresse de conférences en sociologie à l'université Côte d'Azur et chercheuse à l'Unité de recherches Migrations et Société (URMIS). À travers des enquêtes principalement axées sur l'école, l'enfance et la jeunesse, ses travaux de recherche portent sur la socialisation civique et nationale, sur les processus d'ethnicisation et de racialisation et sur la place du religieux dans les institutions et les trajectoires individuelles. Elle a récemment publié : « La construction de l'islam comme 'problème' dans le champ scolaire : les enseignant-e-s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique », *Agora débats/jeunesses*, 84(1), 81-94, 2020 et « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté », *Lien social et Politiques*, n° 80, 2018.

COURRIEL geraldine.bozec@unice.fr

Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ?

Charles Heimberg, Sosthène Meboma, Alexia Panagiotounakos

Université de Genève

RÉSUMÉ – Quel est notre rapport à l'histoire et à son enseignement du point de vue de la quête de vérité ? Nous évoquerons une série d'exemples dans lesquels la connaissance historique est soumise à des pressions, manipulations ou déformations dans l'espace public. Les biais sociaux qui les provoquent sont nombreux, notamment dans le domaine de la mémoire. En même temps, la notion de vérité dans une science sociale, si elle est nécessaire, demeure complexe, doit rester ouverte et ne pas mener à des injonctions prescriptives. Dans une seconde partie, ces questions seront analysées à partir d'observations en classe d'histoire.

MOTS-CLÉS – histoire, contre-vérités, enseignement, mémoire

Le rapport que la discipline *histoire* entretient avec la vérité est d'autant plus complexe que cette discipline doit à la fois affronter des phénomènes pervers de manipulation comme le négationnisme relatif à la Destruction des juifs d'Europe (Vidal-Naquet, 1981) et assurer un éventail des possibles dans ses analyses en croisant ses sources et en exerçant un regard dense sur les sociétés humaines. Ainsi, ce que l'histoire est amenée à entretenir, c'est un rapport à la vérité complexe qui permette de promouvoir un sens critique tout en évitant les écueils d'une posture hypercritique face à des conflits et des enjeux de vérité. Il en va de même en ce qui concerne l'histoire scolaire et les contenus d'apprentissage qu'elle propose.

Autre difficulté, les faits mis en évidence par l'analyse historique évitent par nécessité l'inscription dans une perspective téléologique par laquelle ils découleraient d'une manière caricaturale de ce que nous savons, nous, de ce qui a précédé et suivi le passé qui est étudié. Au contraire, ces faits sont dûment contextualisés, inscrits dans les incertitudes du présent de ce passé, ce qui ne doit pas mener pour autant, dans certains cas, à l'euphémisation, c'est-à-dire à minimiser la gravité de ce dont ont souffert des hommes et des femmes victimes de ce passé et de ses crimes.

Il s'agit en fin de compte d'arriver à une forme de vérité, mais à une vérité qui demeure ouverte : « l'histoire dit vrai, mais ses vérités ne sont pas absolues » (Prost, 1996/2014, p. 287). Aussi convient-il de ne pas faire passer une interprétation historique pour de la vérité historique ; de ne pas renoncer non plus à la complexité des analyses du passé et à la pluralité factorielle de ses explications potentielles ; mais surtout de ne pas tomber dans quelque forme de relativisme que ce soit, relativisme par lequel des affirmations contradictoires se vaudraient toutes au nom d'un prétendu dépassement de conflits anciens. L'histoire, en renonçant à trancher, induirait ainsi un effacement de la part de vérité qu'elle est en mesure de mettre à jour, et sans doute bien plus de brouillage que d'intelligibilité. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, les auteurs d'un récent jeu vidéo sur la Guerre d'Espagne ont précisé qu'il n'y avait « pas d'orientation politique » dans leur production et qu'il avait été fait en sorte que « chacun soit libre de choisir le camp dans lequel il désire s'enrôler [sic] » (Matri, 2018). Ainsi, si les deux camps se valent, la question ne se pose même pas, ou même plus, de savoir de quel côté se trouvait alors la légitimité démocratique entre un gouvernement régulièrement élu et un régime putschiste qui a détruit les institutions constitutionnelles de l'État espagnol.

En histoire, le rapport à la vérité passe aussi par les mots qui désignent les faits du passé ou les concepts de l'analyse historique, ces mots n'étant jamais neutres. Par exemple l'habitude d'associer le Moyen Âge à un passé obscur dans lequel il faudrait se garder de retourner n'a pas de fondement scientifique et est, à juste titre, mal perçue par les médiévistes, mais elle n'en est pas moins répandue (Broche, 2016). Un concept comme le totalitarisme, qui suggère une comparaison et la mise en exergue d'aspects communs du fascisme, du nazisme et du communisme, avec le risque d'aller bien trop loin dans l'analogie, tend à être utilisé comme une évidence dans l'histoire scolaire alors qu'il demeure très discuté dans l'historiographie (Prezioso, *et al.*, 2008 ; Traverso, 2001). Parfois, la différence des mots est inévitable, notamment quand ils émanent de visions croisées, comme pour ces camps de concentration de la Retirada en France, qui est désignée comme un exil depuis l'Espagne, des camps qui ne peuvent être appelés que « camps d'internement » pour l'historiographie française, même s'ils s'appelaient alors effectivement « camps de concentration » comme ils sont encore désignés aujourd'hui du côté espagnol (Dreyfus-Armand, 2016).

Dans son étude classique sur l'histoire des mythes politiques, l'historien Raoul Girardet (1986, pp. 13-15) évoque trois acceptions courantes de la notion de mythe dans les sciences sociales : pour les historien-nes des religions comme Mircea Eliade, il serait le récit d'une histoire sacrée, d'un événement situé dans un temps immémorial par lequel une réalité est venue à l'existence ; pour d'autres, il se confondrait avec la notion de mystification ou d'illusion ; enfin, pour les lecteurs et lectrices de Georges Sorel, il serait d'abord caractérisé par sa fonction dans le présent, une fonction créatrice et dynamisante. Girardet souligne pour sa part que les mythes contiennent chacune de ces trois dimensions tout en s'attelant à un imaginaire politique complexe.

Les rapports troublés à la vérité ne se réduisent donc pas à des mensonges contrastant en tout point la vérité, mais comprennent aussi des situations ambiguës, en référence à un entre-deux entre événement historique et invention invraisemblable, entre histoire et fiction (Bréchet, 2010), comme lorsque des mythes sur le passé relèvent d'une dimension fictionnelle tout en partant de certains éléments de vérité, mais exercent surtout une fonction déterminée dans le présent. Ce sont ces « mythistoires », définis par Jocelyn Létourneau « comme, tout à la fois, une fiction réaliste, un système d'explication et un message mobilisateur qui rencontrent une demande de sens, si ce n'est un désir de croyance, chez ses destinataires » (Létourneau, 2015, note 7). Il convient dès lors de les déconstruire en classe, ce qui revient à les repérer pour les appréhender pour ce qu'ils sont, puis à se demander à quoi ils servent ; mais aussi, encore une fois, à ne pas tomber dans un relativisme qui mettrait toutes les catégories de récits sur un même plan sans jamais rien distinguer. La dimension mythique du « mythistoire » est en effet d'une autre nature qu'un récit factuel. Elle relève d'une fonction symbolique. En Suisse par exemple, au cœur de la transmission de l'histoire nationale, des mythes fondateurs sont présentés dans une grande confusion entre vérité factuelle et légende. Le récit autour de Guillaume Tell, notamment, se situe clairement dans la seconde catégorie, même s'il dit en même temps quelque chose de probables troubles politiques et sociaux dans la région d'Uri au tournant des XIII^e et XIV^e siècles. Quant au Pacte des premiers jours du mois d'août entre trois vallées de la même région, choisi à la fin du XIX^e siècle comme le prétendu acte fondateur de la nation helvétique, il s'agit bien d'un document factuel réel. Mais c'est son interprétation tardive qui relève des mythistoires (Heimberg, 2013) dans le contexte de l'invention de la tradition qui a construit des récits nationaux et des ethnogenèses rétrospectives pour légitimer des États-nations émergents dans le second XIX^e siècle (Hobsbawm & Ranger, 1983/2006).

La notion de vérité et sa négligence n'induisent-elles pas des risques en histoire ? Ne faudrait-il pas parfois, au contraire, laisser le passé enfoui, de côté, pour ne pas risquer de raviver des tensions ou des blessures du passé ? Ne serait-il pas tentant, dans d'autres cas, de le revisiter en effaçant ses

enjeux, ses divisions et ses violences ? Et quel pourrait alors être le prix à payer de ces modes de faire ? Dans cette contribution, nous nous penchons sur ces questions à travers des exemples qui mettent en lumière de quelles manières la pratique et la transmission de l'histoire peuvent être mobilisées dans une quête de vérité, en interrogeant constamment le lien à la vérité. Et en même temps, nous interrogeons les conséquences, les risques de manipulation du passé comme du présent qu'induisent les mythistoires que produit la société et les postures relativistes qui négligeraient les enjeux de vérité qui découleraient de leur diffusion ingénue.

L'histoire en prise avec des enjeux de vérité : trois exemples parmi d'autres

L'histoire de l'histoire comme celle de l'enseignement de l'histoire sont marquées par le lourd héritage susmentionné de l'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 1983/2006) qui a forgé toutes sortes de récits nationaux comprenant des mythes fondateurs, des mythistoires, et permettant parfois des occultations. Dans le cas suisse, l'invention tardive d'une origine médiévale a ainsi permis de ne pas insister sur la guerre du Sonderbund, la courte guerre civile qui a précédé la fondation de l'État fédéral moderne en 1848.

Ce phénomène n'est en fin de compte pas si nouveau dans les champs de l'histoire et de sa didactique tant est foisonnante dans l'histoire humaine et son étude la présence d'occultations, de mensonges, de banalisations du mal et de fausses croyances ; cependant, nous observons aujourd'hui une forme d'intensification significative de ces phénomènes. Les mésusages de l'histoire et les manipulations du passé ne découlent plus seulement de ces récits identitaires du XIX^e siècle. Ils s'expriment aussi fortement sous la forme d'actions, discours ou récits de nature éminemment politique. Prenons trois exemples.

Comme l'a montré en 2019 un colloque de l'ÉHÉSS de Paris sur la « nouvelle école polonaise d'histoire de la Shoah » qui a été troublé par des ressortissants polonais qui entendaient imposer à la salle leur vision de l'histoire et du récit national, le cas de la Pologne est l'un de ceux qui sont aujourd'hui problématiques (Lyon-Caen, 2019). Une loi de 2018 interdit dans ce pays d'utiliser l'expression « camps de la mort polonais », ce qui est en effet une formulation inexacte sur le plan factuel puisque ce sont bien les occupants allemands qui ont établi ces camps, mais aussi la mention de toute implication de Polonais dans la Destruction des juifs d'Europe, ce qui cette fois ne correspond pas à la réalité des faits. Elle permet aux milieux nationalistes d'exercer une pression délétère sur la recherche, l'enseignement et la muséographie. Alors que des historien·nes affinent l'analyse des compor-

tements individuels et collectifs dans la société polonaise de l'époque en examinant toute une gamme d'attitudes possibles (Kichelewski, Lyon-Caen, Szurek, & Wieviorka, 2019), des voix nationalistes se lèvent pour empêcher toute atteinte au récit mythique du martyr national polonais. Ces occultations forcées ont bien sûr des implications quant à la possibilité même de l'écriture de l'histoire ou de la conception de musées qui aient une teneur scientifique et elles exercent encore davantage leurs effets pernicieux sur l'enseignement scolaire de l'histoire.

Le phénomène du Puy du Fou constitue un cas emblématique et extrême de profond mésusage public de l'histoire par le biais d'une structure idéologico-touristique qui sert à promouvoir des affirmations biaisées sur le passé d'une société et d'une identité particulières, celles de la Vendée. Se présentant comme un parc d'attractions, ce lieu propose des spectacles historiques et des déambulations dans un cadre reconstitué qui fait croire à une authenticité historique alors qu'il ne s'agit que d'un discours idéologique et identitaire dénué de toute valeur scientifique. Il s'agit en réalité de la mise en spectacle d'une contre-mémoire vendéenne essentialisée visant à réduire la Révolution française à une première expression du concept de totalitarisme, y compris en qualifiant de génocide les violences exercées à l'égard des Vendéens. Ce cas, dûment dénoncé par les historien·nes de la Révolution française (Martin & Suaud, 1996 ; Mazeau, 2019), s'ajoute à beaucoup d'autres thématiques d'histoire pour lesquelles se retrouvent côte à côte, y compris sur les rayons des librairies, des études historiennes dignes de ce nom et des ouvrages à grand succès dont les narrations sont très éloignées de toute vérité et sans aucun caractère scientifique. En outre, le Puy du Fou étant subventionné par le Département, les élèves de la région le visitent en grand nombre en croyant sans doute qu'il s'agit d'un lieu d'histoire.

L'Italie contemporaine connaît une montée de l'influence de l'extrême droite, et aussi une nouvelle phase de banalisation dans son espace public des crimes du fascisme, avec toute la complaisance que cela implique à l'égard de la figure de Mussolini, spécialement pour la période qui a précédé son alliance avec le national-socialisme (Filippi, 2019). Ce phénomène de banalisation de la criminalité de masse des fascismes s'observe également dans l'État espagnol en ce qui concerne le franquisme (Vinyes, 2011). Dans le cas italien, il est construit sur une opposition entre un premier fascisme, qui aurait été modéré et consensuel, et un second fascisme dont la grave dérive serait incarnée par les lois raciales adoptées en 1938. Toutefois, cette négation des violences du premier fascisme, en particulier en ce qui concerne la politique coloniale et l'intervention en Éthiopie, n'a aucune justification scientifique. En outre, l'idée que le régime fasciste aurait connu une première période de consensus relatif au sein de la population italienne est trop simpliste et ne tient pas compte de la diversité des situations et des postures. De même, les regards contemporains dépréciatifs à l'égard de la Résistance tendent à nier son importance. Tout cela entretient une banalisation de la criminalité

de masse du fascisme et ne permet guère de réfléchir à la possibilité d'une prévention des crimes contre l'humanité face à l'affermissement de l'extrême droite en Europe.

Nous avons mentionné ces trois exemples sous l'angle de l'actualité historiographique et sociétale, mais chacun d'entre eux interroge aussi ce qu'il en est des contenus scolaires. Ce qu'apprennent sur ces sujets les élèves polonais-es, ceux du département de la Vendée, les jeunes italien-nes ou espagnol-es, résulte évidemment des pressions ou des silences induits par ces mésusages de l'histoire.

Vérité et contre-vérité dans l'espace public : les mémoires contre l'oubli

L'une des formes significatives associant le mensonge à l'histoire concerne les omissions et oublis forcés, en particulier lorsque cela revient à dénier toute forme de reconnaissance à des groupes de dominé-es ou de victimes. Comme antonyme de la mémoire (Todorov, 1995), l'oubli est présent dans toute société humaine, mais il n'a pas le même sens s'il résulte d'un processus forcé ou d'un dépassement fondé sur une reconnaissance préalable, d'un dialogue entre mémoires antagoniques ou d'un effet de distanciation par le temps passé.

Les mémoires sont désormais devenues des objets d'études pour l'histoire dans la mesure où leur occultation comme l'exacerbation de leurs expressions peuvent aboutir à des formes de mensonge, de distorsion de la réalité faisant obstacle à cette quête de vérité qui caractérise l'enquête historique comme l'enseignement de l'histoire. Cet enjeu de vérité vise en premier lieu à ce que l'histoire qui se diffuse et s'apprend ne soit pas uniquement celle des vainqueurs, mais qu'elle intègre dans ses questionnements et ses narrations toutes les catégories sociales et culturelles, victimes, bourreaux et témoins, dominé-es et élites, pour que cette histoire soit celle de toutes et tous en prenant en compte la complexité des facteurs explicatifs de l'intelligibilité du passé et du présent.

Depuis quelques années, on assiste dans l'espace public à une multiplication des manifestations mémorielles, suivant en cela diverses injonctions à un « devoir de mémoire » (Ledoux, 2011). Ce phénomène serait dû, selon Wieviorka (1998), au fait que nous nous trouvons actuellement dans une « ère des témoins » proche de la disparition progressive des derniers témoins de la Destruction des juifs d'Europe, l'un des événements traumatiques majeurs du XX^e siècle dans l'aire européenne. Les légitimités et fonctions de la mémoire étant distinctes de celles de l'histoire, il convient de considérer leurs spécificités (Prost, 1996/2014). La mémoire porte sur un fait particulier, qu'elle cherche à maintenir vivant, l'histoire s'intéressant quant à elle

à inscrire les faits du passé dans une trame historique plus large afin de lui conférer du sens. La première vise à proscrire l'oubli et tend à juxtaposer les faits du passé en multipliant les événements dignes du souvenir, alors que l'histoire cherche avant tout à construire une narration explicative et argumentative du passé.

Trois facteurs expliqueraient cette visibilité accentuée de la mémoire dans l'espace public (Todorov, 2004) : d'une part, la destruction des identités traditionnelles générerait un besoin accru de perpétuer un passé commun significatif pour le groupe ; d'autre part, l'attachement démesuré à un passé – réel ou fantasmé – constituerait une distraction efficace face aux dangers et aux incertitudes du présent ; enfin, un culte de la mémoire offrirait aux acteurs et actrices du passé une reconnaissance sociale d'autant plus positive qu'ils ont souffert dans le passé. Il devient dès lors nécessaire de s'interroger sur ce qui motive, dans l'espace public, les manifestations mémorielles et les raisons qui président à leur mise en œuvre.

La visibilité accrue de la mémoire dans l'espace public se caractérise par des revendications et rivalités mémorielles, exposant celle-ci à des abus tels que l'invention, l'exaltation ou l'occultation. La littérature est assez abondante à ce sujet. Nous pouvons mentionner notamment « l'invention de la tradition » de Hobsbawm et Ranger (1983/2006) ; les abus que sont, selon Todorov (1995), la sacralisation et la banalisation de la mémoire ; les abus du « devoir de mémoire » pouvant entraîner une mémoire empêchée, manipulée ou obligée (Ricœur, 2000) ; ou encore les déclinaisons de la mémoire figée, de l'occultation ou de l'oubli forcé pour les victimes (Heimberg, 2003). Ces différentes formes de mémoires et d'« abus de la mémoire » que l'on rencontre dans l'espace public débouchent en quelque sorte sur les deux faces d'une seule et même pièce : il y a toujours au moins deux mémoires en concurrence, l'imposition de l'une entraînant parfois, au moins partiellement, la négation de l'autre. Mais toutes les situations et toutes les mémoires ainsi confrontées ne se valent pas pour autant. En outre, la montée en puissance de la mémoire a donné lieu à une « judiciarisation de l'histoire » (Stora, 2007) et à une recrudescence de la politisation de l'histoire dans les discours publics.

Le travail d'histoire et les mémoires

Si l'on considère que les historien-nes ne sont pas cantonné-es dans leur tour d'ivoire et assument une certaine intervention dans l'espace public, leurs relations avec les autres acteurs et actrices sont denses et multiples. Les propos des un-es peuvent apparaître en amont ou en aval de la participation des autres, complexifiant davantage la quête de vérité. Celle-ci doit parfois se confronter au caractère sensible des relations entre le travail d'histoire et une reconnaissance que l'on pourrait qualifier d'« officielle » – politique ou juridique – d'un événement historique traumatique. Nous allons évoquer

cette problématique à travers l'exemple des lois mémorielles et des discours officiels.

En France entre 1990 et 2005, quatre lois dites mémorielles ont été adoptées : la loi Gayssot du 13 juillet 1990 réprime toute expression du négationnisme ; la loi du 29 janvier 2001 reconnaît le génocide arménien ; la loi Taubira du 21 mai 2001 en fait de même pour la traite et l'esclavage comme crime contre l'humanité ; et la loi Mekachera du 23 février 2005 porte sur la reconnaissance de la Nation et la contribution nationale en faveur des Français-es rapatrié-es. Le vote de l'Assemblée nationale reconnaissant la « guerre d'Algérie » le 10 juin 1999 peut également être mentionné.

L'affirmation juridique ou politique officielle de mémoires qui résulte de ces lois n'est pas toujours négative et incompatible avec le travail d'histoire. C'est pour cela qu'il est important d'établir des différences entre les lois mémorielles. Garibian (2006) appelle ainsi à distinguer les lois « normatives » des lois « déclaratives ». Si toutes se rapportent à un fait d'histoire, les premières ont davantage tendance à énoncer des règles de droit prescriptives dont la violation dans certains cas est passible de poursuite pénale. Quant aux lois déclaratives, elles sont dépourvues d'effet juridique, d'injonctions et donc de sanctions.

Lorsque les lois dites déclaratives interviennent après un travail d'histoire, elles peuvent être perçues comme un aboutissement de ce dernier, sa reconnaissance officielle dans la sphère publique. La loi du 29 janvier 2001 portant reconnaissance du génocide arménien se situe par exemple dans ce sillage. Elle stipule dans son article unique que « la France reconnaît publiquement le génocide arménien de 1915 ». Même s'il ne s'agit pas d'une loi mémorielle proprement dite, la reconnaissance de la « guerre d'Algérie » par l'Assemblée nationale française en 1999, en lieu et place des périphrases et litotes qui servaient jusque-là à la désigner¹, n'aurait sans doute pas été possible sans le travail d'histoire et les pressions en amont des groupes concernés.

À côté des lois mémorielles, les discours politiques qui reconnaissent des faits occultés du passé sont également à bien examiner, notamment pour savoir à quel point ils tiennent compte des dernières mises à jour de la connaissance en histoire. Illustrons cela avec le massacre de soldats africains appelés *tirailleurs sénégalais* en décembre 1944 dans le camp de Thiaroye au Sénégal. Anciennement prisonniers de l'Allemagne nazie et gardés captifs dans les *Frontstalags* de la France occupée, leur retour en Afrique occidentale française (AOF) a tourné au drame. Alors qu'ils réclamaient leur solde

1. Un catalogue d'expressions utilisées pour dénommer la « guerre d'Algérie » avant 1999 se trouve sur le site de l'INA, La reconnaissance de la guerre d'Algérie par la loi (1999) [En ligne]. Repéré à <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu07095/la-reconnaissance-de-la-guerre-d-algerie-par-la-loi-1999.html>. Parmi ces expressions figurent « les événements d'Algérie », « les opérations de police », « les actions de maintien de l'ordre », « les opérations en Afrique du Nord », « la pacification », etc.

de guerre, un certain nombre d'entre eux ont été exécutés dans le camp militaire de Thiaroye après avoir été désignés comme des mutins. C'est ce que montrent les travaux d'historien-nes comme Armelle Mabon (2010) ou, plus récemment, Martin Mourre (2017) qui révèlent les dessous d'un drame longtemps occulté parce que peu glorieux pour l'armée coloniale française. Dès lors, le discours du président français François Hollande, en visite à Dakar en octobre 2012, était attendu par les historien-nes et les protagonistes de la mémoire. Il a consacré la reconnaissance du drame en stipulant que « la part d'ombre de notre histoire, c'est aussi la répression sanglante qui, en 1944 au camp de Thiaroye, provoqua la mort de 35 soldats africains qui s'étaient pourtant battus pour la France ».

Une controverse sur le nombre de victimes oppose toutefois ce discours officiel faisant état de 35 morts à Thiaroye et les travaux susmentionnés qui, sans se risquer à une estimation trop précise, évoquent bien plus de victimes. Bénéficiant d'une certaine « autorité » politique, les propos du président Hollande ont sans doute plus de poids que ceux des historien-nes. Ce constat questionne également le rôle des lois mémorielles, même lorsqu'elles sont déclaratives. Doivent-elles notamment inclure des « reconnaissances » formelles pour éviter que les tribunaux en viennent à trancher sur des questions d'histoire, comme cela a pu être le cas à Londres en 2000 lors du procès opposant le négationniste David Irving à l'historienne Deborah Lipstadt (2005) à propos de la reconnaissance de la Shoah ?

Le travail d'histoire peut être initié à partir d'une reconnaissance légale d'un fait d'histoire, mais il arrive que la forme et la finalité de cette reconnaissance posent problème. Prenons le cas des lois dites *normatives* et les vives réactions qu'elles ont suscitées parmi les historien-nes. Garibian (2006) a bien montré que la loi du 13 juillet 1990 a créé une norme pénale pour des propos négationnistes sur les crimes nazis. Les lois du 21 mai 2001 et du 23 février 2005 n'ont créé aucun délit de leur côté, mais sont également de nature normative dans la mesure où elles énoncent des règles de droit liées notamment à l'enseignement de l'histoire. Cependant, et il est important de le souligner, ces deux lois n'ont pas le même sens pour l'histoire et pour son enseignement, comme l'a indiqué Stora (2007, dernier paragraphe) : « Dans la loi Taubira, il était précisé que les manuels scolaires devaient donner une place conséquente à l'esclavage et aux traites négrières, mais sans qu'il y ait de jugement de valeur. Par contre, dans l'article 4 de la loi du 23 février 2005, il était précisé de traiter dans les manuels des aspects positifs de la colonisation, notamment en Afrique du Nord ».

C'est dans cette injonction mémorielle de la loi du 23 février 2005 que se situe le véritable problème. Il s'agit d'un véritable mésusage public de l'histoire qui a mené à des réflexions et des controverses parmi les historien-nes même s'il les a mis-es toutes et tous contre lui. La naissance d'associations comme *Liberté pour l'histoire* ou le *Comité de vigilance sur les usages publics*

de l'histoire (CVUH), créées en 2005 suite à cette loi du 23 février, en témoigne. Si la première s'en est prise par principe à toutes les lois mémorielles, la seconde a défendu un point de vue plus nuancé en ne contestant pas des lois déclaratives qui n' enjoignent pas l'enseignement et la recherche à tel ou tel contenu. Or, ces postures distinctes se profilent aussi autour des questions sensibles du passé. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'occultation du drame de Thiaroye, alors que le 4 juillet 2014, l'historien et représentant des anciens combattants Julien Fargettas a écrit dans une lettre ouverte au président Hollande et à l'encontre des travaux d'Armelle Mabon qu'il serait temps « qu'un véritable travail historique et scientifique sur le sujet puisse voir le jour », le CVUH a offert à l'historienne la possibilité de répondre sur l'histoire désormais connue de ce drame².

Le travail d'histoire sur les mémoires est ainsi mené à la suite d'une affirmation juridique ou politique qui, lorsqu'elle porte une injonction à l'oubli ou à une mémoire, est de fait peu compatible avec le métier de l'historien-ne. Cependant, pour autant qu'il se présente comme une mise à distance du caractère traumatique du passé fondée sur une reconnaissance des crimes qui le constituent, et non pas comme une injonction externe à l'effacement, l'oubli peut découler d'un travail préalable d'histoire et de mémoire pouvant à l'occasion favoriser un apaisement. De la sorte, l'histoire, et dans une certaine mesure son enseignement, se saisissent des mémoires pour un usage qui permet de dépasser les abus susmentionnés d'occultation ou d'exacerbation face aux enjeux de vérité dans le présent.

En fin de compte, en amont des abus de la mémoire ou en réponse à ceux-ci, le travail d'histoire — qui est aussi un travail critique sur les mémoires et leur évolution — procède par un certain nombre de mécanismes. Typiquement, pour Françoise Vergès (2006) qui décrit le processus d'enchaînement de la mémoire de l'esclavage, il faudrait non seulement « dire et enseigner » tous les faits, mais aussi « diversifier et élargir les sources », « inscrire symboliquement [la mémoire] dans l'espace public ». Chercher, dire, enseigner et reconnaître les faits passés sont autant d'opérations qui décrivent spécifiquement le travail d'histoire. Mais le pouvoir politique peut aussi lui faire barrage en agissant sur l'accessibilité des archives, ce qui est particulièrement le cas dans le domaine de l'histoire coloniale.

2. Lettre ouverte de Julien Fargettas [En ligne]. Repéré à <https://www.jeuneafrique.com/47429/politique/trag-die-de-thiaroye-lettre-ouverte-fran-ois-hollande/> ; ainsi que la réponse d'Armelle Mabon [En ligne]. Repéré à <http://cvuh.blogspot.com/2014/08/70eme-anniversaire-du-massacre-de.html>.

Mémoires apaisées, croyances, fausses nouvelles et rumeurs

Les exemples précédemment mobilisés sont éloquentes : pour le meilleur et pour le pire, l'historien-ne ne peut pas faire abstraction des demandes émanant de l'espace public, qu'elles relèvent de prises de paroles de personnalités politiques plus ou moins bien intentionnées ou de revendications mémorielles collectives. Cependant, développer un travail d'histoire, c'est d'abord dire les faits, démontrer leur existence, les mettre à jour en évitant toute occultation ou censure. Et c'est aussi porter un regard critique sur les usages ou mésusages politiques du passé.

Les questions soulevées par les demandes mémorielles dans l'espace public sont complexes et touchent, de fait, à l'identité collective du groupe qui en est le porteur. À ce titre, il serait vain de vouloir faire abstraction de la forte charge émotionnelle des mémoires. C'est à ce titre que la question de la reconnaissance ne peut pas être éludée. Néanmoins, les formes que celle-ci peut prendre ne sont pas sans soulever d'autres questionnements. En outre, ces mémoires doivent-elles rester vives dans l'espace public sous l'effet de prescriptions relevant d'une injonction morale qui interdirait d'oublier ? Et en définitive, ces demandes varient-elles en fonction des pays ou des groupes concernés, et selon quelle temporalité ?

Si les manifestations mémorielles dans l'espace public sont si vives, c'est parce qu'elles témoignent d'un nouveau paradigme de la responsabilité sociale. Rieff (2016/2018), dont la réflexion est fortement marquée par ce qu'il a observé dans l'ex-Yougoslavie en guerre, relève ainsi que, de nos jours, la mémoire serait considérée comme l'une des branches de la morale et s'imposerait comme l'une des piétés les plus inattaquables de notre temps. Selon lui, une telle posture rendrait l'oubli impossible et prescrirait la conservation des mémoires soit au sein des groupes qui les portent, soit au sein de la collectivité dont on estime qu'elle assume la responsabilité de garder vives les « leçons du passé ».

Au-delà de cette opposition entre mémoire et oubli, il nous semblerait intéressant de réfléchir en termes d'« apaisement » des mémoires. Si la mémoire est intimement liée à l'affirmation identitaire d'une collectivité, et si cette mémoire s'exprime vivement dans l'espace public, ne pourrait-on pas considérer que les revendications mémorielles se situent à un autre niveau, celui des relations politiques et sociales ? Si la « reconnaissance légale » est généralement acquise au moyen du principe de l'égalité devant la loi, la question de l'« estime sociale » (Sanchez-Mazas, 2004) est loin d'être réglée pour autant : des rapports de domination symbolique aux effets bien concrets continuent de s'exercer sur des groupes sociaux. L'enjeu réel de certaines expressions mémorielles se fondant sur une injustice vécue dans le passé pourrait ainsi correspondre en réalité à une injustice sociale non résolue

subie dans le présent, à l'expression d'une certaine « rage d'inclusion ». Si les aspirations mémorielles rappellent sans cesse un événement du passé et ses conséquences tragiques pour le groupe, ne serait-ce pas parce que dans le présent de ce groupe, d'autres conséquences tragiques continuent de s'exercer et que la réparation n'a pas été suffisante pour mener à l'apaisement de la mémoire ? Françoise Vergès (2006, p. 11) souligne ainsi que « la majorité des descendants d'esclaves ne veulent plus être esclaves de l'esclavage qui fut imposé à leur père. Ils refusent d'être enfermés dans le passé, mais sont convaincus que, sans un examen et un tri de l'héritage, ce passé restera un passif, une assignation à résidence ».

Cette réflexion sur le rapport à la vérité dans l'histoire et son enseignement pourrait encore être prolongée en évoquant les objets d'études historiographiques pionnières qui portent sur des croyances, des rumeurs ou des fausses nouvelles étudiées en tant que telles. Pour certaines d'entre elles, particulièrement dans le contexte contemporain qui nécessite d'appréhender et de comprendre les textes et les faits dans leurs spécificités sans tous les mettre sur le même plan, leur insertion dans les contenus scolaires, et ainsi leur transposition didactique en vue de faire construire aux élèves une faculté de discernement, peuvent se révéler intéressantes.

Déjà durant son expérience de la Première Guerre mondiale, le grand historien Marc Bloch avait évoqué et analysé ces fausses nouvelles de la guerre qu'il avait observées du fond de sa tranchée (Bloch, 1921/2006). La sortie de guerre du soldat Jean Norton Cru (1929/2006), qui a compilé pendant une dizaine d'années toutes les narrations rendant compte d'un témoignage de l'expérience directe de la Grande Guerre, se présente comme un exercice de quête de vérité, l'auteur voulant par ailleurs éviter de laisser dire n'importe quoi sur ladite expérience de guerre, notamment pour respecter ses camarades tombés pendant la guerre.

Dans un autre genre, il y a déjà un certain temps que des historien-nes reconnu-es ont analysé des croyances comme des objets intéressants l'étude scientifique du passé. La thèse pionnière du même Marc Bloch examinait déjà au début des années vingt la croyance populaire en la capacité de certains rois de France à guérir leurs sujets porteurs d'écrouelles, une maladie de l'époque (Bloch, 1924/1983). L'étude classique de Georges Lefebvre sur la Grande Peur, ces rumeurs et mouvements de foules autour d'un prétendu complot aristocratique juste avant la Révolution française, présentait la même dimension novatrice (Lefebvre, 1932/2014). Et plus récemment, c'est un grand livre d'histoire fondé sur une enquête d'histoire orale qu'Alessandro Portelli a consacré à une rumeur persistante autour des circonstances du massacre nazi des Fosses ardéatines à Rome autour de l'affirmation, jamais avérée, que le crime aurait pu être évité si les partisan-nes qui avaient été les auteurs d'un attentat précédent contre les occupants allemands s'étaient rendus (Portelli, 1999).

Ces situations et ces enquêtes sur des croyances, des fausses nouvelles ou des rumeurs considérées comme de véritables objets d'histoire méritent d'être intégrés parmi les thèmes et les concepts d'histoire abordés au cours des apprentissages scolaires. En effet, le rapport à la vérité dans l'apprentissage de l'histoire engage davantage de complexité que la vérité des faits au premier degré. Il implique de tenir ensemble la rigueur de la quête de vérité, l'appréhension de la complexité des situations humaines et une constante attention à la pluralité des niveaux de lecture.

La quête de vérité dans des classes d'histoire

Nous allons évoquer maintenant le travail sur les sources en classe d'histoire en relation avec la mise à distance critique et le rapport à la vérité à partir d'exemples d'observations tirés de deux recherches doctorales³. La question est ici de savoir comment les enseignant-es s'approprient en classe cette problématique du rapport à la vérité et parviennent à mettre en place des situations dans lesquelles le travail d'histoire des élèves leur permet d'accéder à une activité critique et d'en prendre conscience. Pour ce faire, le travail critique sur des documents ou des sources, pour en tirer toutes les informations possibles, mais aussi pour les mettre à distance, joue un rôle de premier plan.

La référence à des sources en classe comme vecteur d'une quête de vérité

La question de savoir quelle histoire enseigner et faire apprendre concerne non seulement la réflexion sur les contenus, et les enjeux de vérité qui les caractérisent, mais aussi l'idée d'une transmission des processus intelligibles qui sous-tendent les interprétations historiennes qu'il ne faut pas confondre avec la vérité historique. L'utilisation des sources est au cœur de ce processus. En effet, le rapport à la vérité qui caractérise l'entreprise historique pose avant tout et avec acuité le problème de la preuve. L'histoire scolaire ne déroge pas à ce principe. Comme « l'histoire se fait avec des documents »⁴, faire de l'histoire en classe c'est aussi manipuler des « documents » et en tirer

3. Meboma, S. (en cours). *Historiographies africaines, didactisation du passé et construction d'une conscience historique. Réflexions à partir de classes d'histoire au Cameroun et en Suisse*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève ; Panagiotounakos, A. (2017). *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire. Comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

4. Phrase tirée de l'ouvrage fondateur et représentatif de l'école méthodique de Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos (1898/2014, p. 21). Nous employons ici le terme « documents » dans son acception la plus large, soit l'ensemble des matériaux utilisés par les historien-nes.

des informations à partir d'une lecture critique⁵. Ainsi, des travaux de didacticien-nes s'accordent pour voir dans l'enseignement de l'histoire l'apprentissage de l'exercice des modes de pensée mobilisés pour produire les savoirs de cette discipline⁶.

Dans la classe, le travail sur les sources se traduit dans l'idéal par des activités d'analyse, de confrontation, permettant de mobiliser les modes de pensée de la discipline. Les données d'une recherche doctorale en cours traitant un corpus diversifié d'observations de leçons et d'entretiens avec les élèves sont utilisées ici pour illustrer ce que font ces derniers à ce sujet. Premièrement, ils sont sensibles à la typologie des sources, selon qu'elles soient primaires ou secondaires. Dans une classe de 4e année (18-19 ans), après une activité sur l'exposition de Gulliver intitulée « Un jour en Suisse », à Lausanne en 1964, qui met en scène la société suisse des années 1960⁷, nous avons profité du grand intérêt qu'ils ont manifesté à l'analyse de ce document pour leur demander les raisons de leur participation active. En guise de réponse :

Élève 2	Moi je pense que ça dépend. Parfois, dans les documents qu'il nous donne c'est parfois des choses relatées et il faut vraiment avoir des sources très basiques qui vont nous permettre de faire notre propre avis plutôt que de toujours se rapporter à quelqu'un d'autre. C'est pour ça d'ailleurs que ce questionnaire est hyper intéressant parce qu'on a vraiment la mentalité, comment les gens le vivaient là-bas, et on n'a pas une analyse qui vient après et qui n'est pas forcément exacte.
Élève 3	Puis du coup, ça nous forme à ne pas prendre une source et juste la regarder comme ça bêtement. Mais d'avoir un regard plus large, de comprendre le contexte. Parce qu'aujourd'hui, je pense qu'il y a des médias qui peuvent vite manipuler et nous montrer des choses comme ça, et c'est donc à nous de faire ce travail plus intelligemment.
Élève 4	Oui ça nous apprend à utiliser l'esprit critique, rester objectif et puis prendre en compte tous les paramètres. Et c'est vrai que souvent dans les sources qu'on travaille en classe, par exemple dans les évaluations, on doit justement voir si c'est partisan ou objectif, et à partir de ça, on va faire une analyse plus précise.

Ces élèves se montrent plutôt à l'aise avec l'usage des sources, notamment dans l'intérêt d'avoir des sources « très basiques », c'est-à-dire qui leur soient compréhensibles, mais avec aussi l'idée de l'« esprit critique » dont il

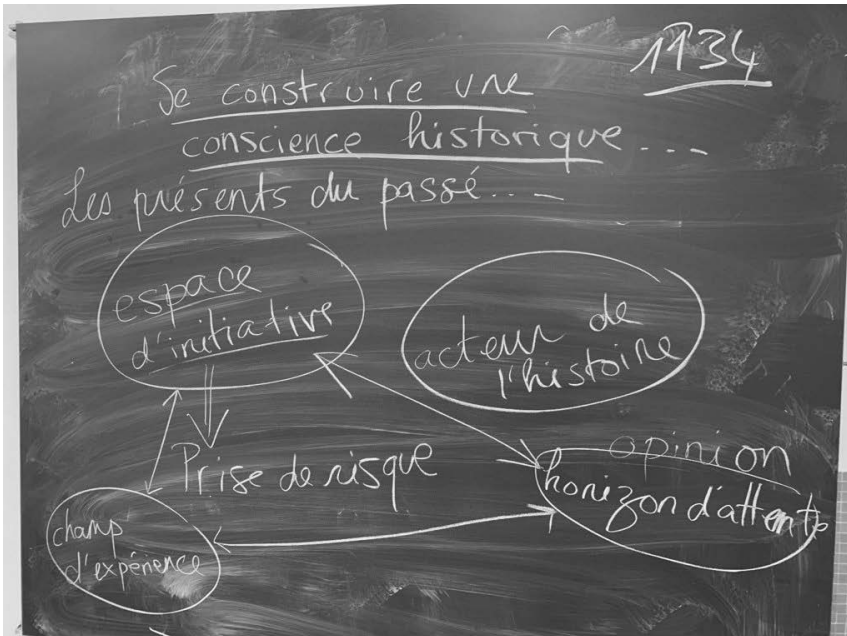
5. Voir à ce sujet les travaux de didacticien-nes qui interrogent spécifiquement des similitudes entre travail en classe et travail d'historien-ne, comme ceux de Wineburg (2001) et Wineburg, Martin, et Monte-Sano (2011).

6. Peter Seixas définit ce qu'il appelle la « pensée historique », que nous désignons ici en tant que « pensée historienne », comme le « processus créatif des historiens pour interpréter les faits du passé, puis rédiger les récits qui composent l'histoire » (Seixas & Morton, 2013, p. 2).

7. « Le géant censuré ». [En ligne]. Repéré à <https://www.bar.admin.ch/bar/fr/home/prestations-publications/publications/actualites-de-l-histoire/le-geant-censure.html>.

faut faire preuve. La classe d'histoire peut donc bien être un lieu où les élèves sont appelé-es à différencier et à se confronter à la fois à des sources directes (témoignages, archives, lieux de mémoire, etc.) et secondaires, dans toutes leurs formes écrites, orales, iconographiques.

Deuxièmement, au-delà du type de sources, la nature du travail sur celles-ci est déterminante quant aux enjeux de vérité. Et là aussi, des données intéressantes ressortent des classes pour voir que, quel que soit l'âge et le niveau scolaire, à partir des documents et des outils nécessaires à leur analyse, les élèves sont capables de mobiliser les modes de pensée de la discipline historique, prévalant au rapport à la vérité. Illustrons cela avec une classe de 11^e (14-15 ans) où le travail sur les documents – des sources primaires en l'occurrence⁸ – sur les résistances allemandes à l'Allemagne nazie a permis aux élèves de mobiliser des concepts analytiques de l'histoire. La photo ci-dessous, prise à la fin de la leçon, est celle du tableau de cette classe :



Les concepts qui apparaissent et qui relèvent de la terminologie de la pensée historique sont ceux d'*espace d'initiative*, de *prise de risque*, de *présents du passé*, de *champ d'expérience* et d'*horizon d'attente*. Nous avons

8. Parmi les documents utilisés figurait une photo d'August Landmesser, ouvrier allemand refusant de faire le salut nazi en 1936. ([En ligne]. Repéré à <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/07/11/01016-20160711ARTFIG00182-l-ouvrier-de-hambourg-qui-refuse-de-faire-le-salut-nazi.php>). Il y figurait aussi les tracts du groupe de résistant-es allemand-es fondé en 1942 et dénommé la *Rose Blanche*.

eu l'occasion de vérifier leur écho chez les élèves lors d'un entretien avec eux deux semaines après. En parcourant les documents qu'ils ont utilisés en classe et en échangeant sur la nature des activités, deux de leurs réponses ont été marquantes :

Élève 2	On fait des analyses d'images. Souvent ce qu'elle fait, elle nous présente une photo et ensuite on va en parler et essayer de recréer le contexte historique derrière et de savoir ce qui se passait à cette période. On essaie de travailler le présent du passé.
Chercheur	Et qu'est-ce que c'est, les présents du passé ?
Élève 1	Le présent du passé c'est, à l'époque on ne savait pas ce qui allait se passer. Par exemple, si je prends hier, je ne savais pas du tout ce qui allait se passer aujourd'hui. Du coup, hier c'était le présent du passé de cette journée, je ne savais pas ce qui allait se passer. Et en 1939, ils ne savaient pas que c'était la guerre ni ce qu'il aurait fallu faire dès le début pour qu'il n'y ait pas toute la suite.

Comme on peut le voir, ils reprennent à leur compte des concepts analytiques de la discipline pour les utiliser avec leurs mots et leurs exemples tirés du passé, l'intention étant de « recréer le contexte historique et de savoir ce qui se passait à cette période ».

Quand la déconstruction du document en classe sert la quête de vérité

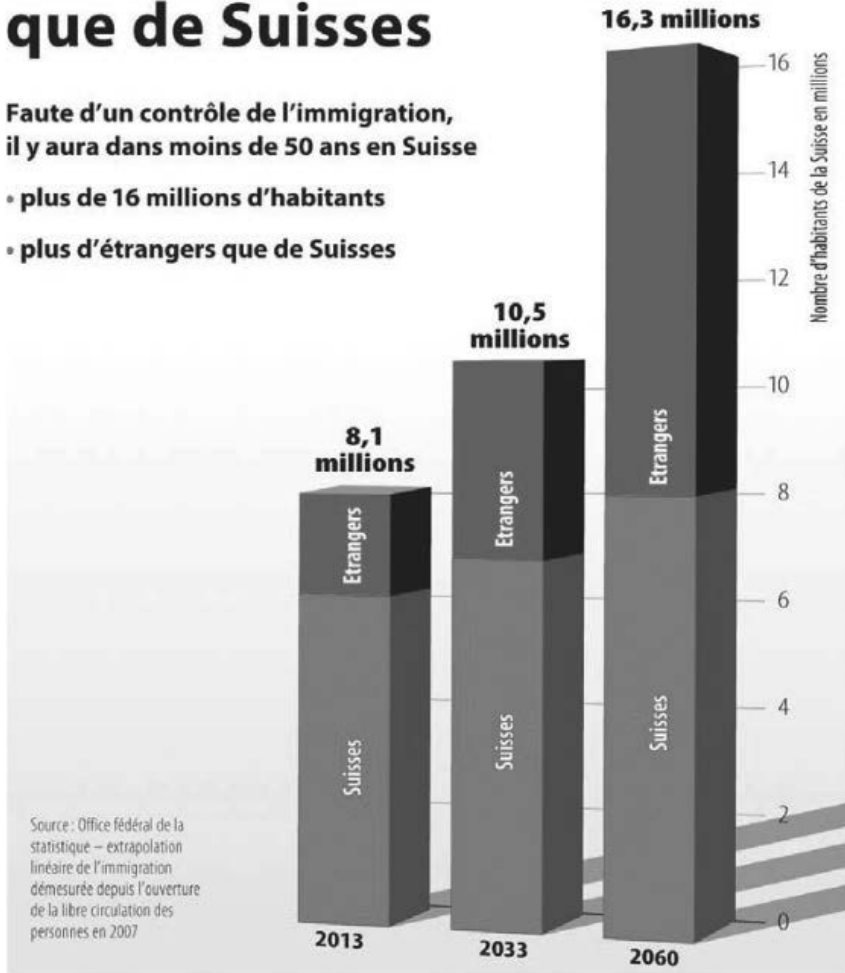
En classe d'histoire, les sources peuvent illustrer d'autres enjeux du rapport à la vérité que les enseignant-es cherchent à faire construire à leurs élèves. Confronté-es aux discours mobilisés dans l'espace public, ils sont parfois appelé-es à distinguer le vrai du faux et à prendre position afin d'orienter les élèves. Nous prendrons ici l'exemple d'une source contemporaine⁹ qui fait l'objet d'un commentaire lors d'un cours portant sur l'histoire de l'immigration en Suisse observé pour une recherche doctorale effectuée au cours de l'année 2014.

9. Le document en question a été produit en 2013 par le parti d'extrême droite national Union Démocratique du Centre (UDC) dans le cadre d'une votation fédérale visant à restreindre l'immigration en Suisse (votation du 9 février 2014 « Contre l'immigration de masse »). Il reste visible dans une édition spéciale de l'UDC de septembre 2015, page 18 [en ligne]. Repéré à https://www.svp.ch/wp-content/uploads/VD_Extrablatt_fr_low.pdf

Bientôt plus d'étrangers que de Suisses

Faute d'un contrôle de l'immigration, il y aura dans moins de 50 ans en Suisse

- plus de 16 millions d'habitants
- plus d'étrangers que de Suisses



Dans ce document, il est expliqué que « faute d'un contrôle de l'immigration, il y aura dans moins de 50 ans en Suisse [...] plus d'étrangers que de Suisses ». Trois pylônes chiffrés viennent appuyer cette affirmation : en 2013, la Suisse compte 8,1 millions d'habitants, dont un peu plus de 6 millions de Suisses. En 2033, la Suisse comptera 10,5 millions d'habitants, dont un peu moins de 7 millions de Suisses. Et enfin, en 2060, le renversement se sera produit, avec une proportion supérieure d'étrangers, pour un total de 16,3 millions d'habitants. Cette illustration mentionne sa source, qui n'est autre que l'Office fédéral de la statistique (OFS).

Ce document a notamment été repris par l'un des enseignant-es de notre corpus, qui l'a commenté en classe avec ses élèves. Il pose ainsi diverses questions d'analyse de source¹⁰ avant de demander aux élèves si des références appuient le message transmis par le document. Les élèves identifient facilement l'OFS. Mais l'enseignant ne s'arrête pas là, et relance ses élèves :

190	P	« Y a-t-il des références des sources qui appuient ce message ? »
191	Ef3	Ben Office fédéral de la statistique.
192	P	Ici. Continue.
193	Ef3	Ben...
194	P	Office fédéral de la statistique. D'accord. Donc là on est dans quelque chose de scientifique.
195	Ef3	Hm mh.
196	P	Mais qu'est-ce qu'on nous met d'autre ? Dessous là. Continue Ef3 c'est marqué quoi ?
197	Ef3	« Extrapolation linéaire de l'immigration démesurée depuis l'ouverture de la libre-circulation des personnes en 2007. »
198	P	Est-ce que ça c'est ce que dit l'OFS ? Est-ce que ça à votre avis « extrapolation linéaire » etc c'est dans la statistique de l'OFS ? Déjà une extrapolation c'est quoi ? Extrapoler. C'est quelque chose que vous avez déjà entendu... parler de ce mot ?

S'ensuit une explication de l'enseignant autour du mot « extrapolation »¹¹. Il demande ensuite à ses élèves si cette « extrapolation linéaire » émane elle aussi de l'OFS ou d'une autre entité. Les élèves réalisent alors que cette projection est le fait de l'UDC et expriment leur réprobation face à ce qu'ils estiment être une forme de mensonge. L'une des élèves affirme : « Mais c'est du plagiat alors »¹², et relève l'ambiguïté de la démarche, tandis qu'un autre demande : « Mais ils sont dans la loi quand ils font ça ? »¹³ ; alors qu'un troisième élève conclut : « Les chiffres ils sont inventés un peu. Ils les ont inventés. »¹⁴ Ces élèves semblent surpris-es, si ce n'est déçu-es, du manque d'honnêteté de l'UDC avec cette manipulation de chiffres dont ils attendaient manifestement qu'ils disent le « vrai », qu'ils soient impartiaux.

L'intérêt de l'étude des sources historiques en classe pour penser le rapport à la vérité ne s'arrête pas là. Lorsque l'on étudie les discours port-

10. Quel est le type d'image, l'année de production, l'auteur du document, le message transmis, et comment le document est-il donné à voir.

11. « [...] Donc extrapoler c'est avoir une référence de base que l'on va ouvrir sur laquelle on va faire des scénarios. On va faire une extrapolation c'est-à-dire que l'on va faire un calcul on va essayer de se projeter. D'accord ? C'est une estimation sur la base de quelque chose d'un phénomène qui va évoluer. On va estimer faire un scénario sur l'évolution possible d'une réalité. [...] » (TP 208)

12. 9b_07_214 et 9b_07_216.

13. 9b_07_218.

14. 9b_07_222.

ant sur l'immigration en Suisse, il apparaît que ce type d'affirmation n'est ni récent, ni original. De fait, en 2014, cela faisait plus de cent trente ans que cette rhétorique du dépassement de la population nationale par les étrangers était mobilisée en Suisse. Nous en trouvons une première mention dans le recensement fédéral de 1880, publié à Berne, qui affirme :

Cet accroissement des étrangers suivant une progression géométrique dont la raison est de 1,0352, tandis que pour les citoyens suisses, elle n'est que de 1,004, fournit matière au problème ci-après : à quelle époque, en supposant que ces coefficients d'accroissement soient constants, y aura-t-il équilibre entre la population indigène et la population étrangère de la Suisse ? Réponse : en 1963 !¹⁵

Outre la menace sous-jacente, la similitude des discours se retrouve également dans les ressorts argumentatifs, à savoir la mobilisation d'une logique mathématique prétendument indiscutable. À la veille de la Première Guerre mondiale, le romancier et essayiste genevois Robert de Traz alerte lui aussi l'opinion publique sur les dangers de la présence étrangère en Suisse en ces termes :

Dans cinquante ans, il y aura en Suisse autant d'étrangers que de Suisses. Dans cinquante et un ans, il y en aura davantage. Actuellement, en Suisse, sur sept personnes, il y a un étranger. Dans un demi-siècle, il y en aura quatre. Répétons ces formules : elles valent tous les discours.¹⁶

Il nous semble ainsi particulièrement intéressant, en classe, d'amener les élèves à se confronter avec ces sources, non seulement pour les soumettre à la critique, mais aussi pour donner à voir comment se construisent et se perpétuent, dans l'imaginaire social et politique, des menaces qui, à force d'être répétées, résonnent familièrement dans les esprits lors de leur réactualisation.

Conclusion

L'histoire est une science sociale dont le développement de la recherche et la transmission scolaire contribuent à rendre intelligibles le passé comme le présent. Il n'est donc pas indifférent qu'elle adopte ou non une posture de quête de vérité en écartant toute forme de relativisme. En effet, les diverses interprétations qu'elle développe, ou que des mésusages publics du passé font émerger en dehors d'un réel travail d'histoire, ne sauraient être rendues toutes équivalentes et mises sur un même plan quelles que soient leurs contradictions. Parce qu'elle désigne à la fois un processus narratif et un mode

15. Recensement fédéral du 1^{er} décembre 1880. Premier volume, Berne, 1881, pp. XXXI-XXXII. Cité dans Arlettaz & Arlettaz, 2004, p. 137.

16. R. de Traz, « Enquête sur la question des étrangers en Suisse », *Voile latine*, Genève, 1910, p. 53.

de pensée critique, l'histoire est tirillée entre des manières contrastées de la concevoir. Par ailleurs, il arrive dans l'espace public, dans les médias ou sur les rayons des librairies que se mélangent des points de vue ou des ouvrages dont la nature devrait être distinguées, entre affirmation fondée sur des données scientifiques et propos subjectifs et de sens commun, entre étude scientifique et ouvrage de propagande fondé sur des mésusages du passé. Ainsi, l'histoire, discipline de science sociale qui doit faire face notamment au phénomène du négationnisme, la négation de l'extermination massive de juifs dans des chambres à gaz, se trouve particulièrement exposée en matière de manipulation et de mensonges ; alors qu'elle doit en même temps rester ouverte à la complexité du réel et à la pluralité des possibles. Et le fait qu'elle s'intéresse par ailleurs à des fausses nouvelles, à des rumeurs persistantes ou à des croyances, en les examinant comme telles, est un facteur supplémentaire.

Au niveau de sa transmission scolaire, l'histoire est particulièrement soumise à la pression de finalités identitaires ou civique qui ne concordent pas avec des finalités intellectuelles et critiques. Elle subit une doxa tyrannique visant à valoriser un récit linéaire, un roman national ou des mythis-toires au détriment de l'exercice d'une pensée historienne. Pourtant, cette discipline scolaire a un rôle à jouer à partir de ses propres questionnements, pour aider les élèves à développer une faculté de discernement et un sens critique. En permettant aux élèves de se confronter à des sources, et parfois à les déconstruire, elle propose un travail de mise à distance. Le récent plaidoyer dans la revue des *Annales* (Anheim & Girault, 2015) pour davantage de liens et d'interactions entre la recherche historique et l'enseignement scolaire de l'histoire propose sans doute la piste la plus intéressante pour cela : celle d'un dévoilement aux élèves du processus de construction de la connaissance en histoire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anheim, É., & Girault, B. (2015). L'histoire, entre enseignement et recherche. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 141-149.
- Arlettaz, G., & Arlettaz, S. (2004). *La Suisse et les étrangers : immigration et formation nationale, 1848-1933*. Lausanne : Antipodes.
- Bloch, M. (1921/2006). Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre. In *L'Histoire, La Guerre, la Résistance* (pp. 293-316). Paris : Quarto Gallimard.
- Bloch, M. (1924/1984). *Les rois thaumaturges*. Paris : Gallimard.
- Bréchet, C. (2010). L'Iliade et l'Odyssée relèvent-elles de la « fiction » ? *Mimèsis, muthos et plasma* dans l'exégèse homérique. In D. Augier & C. Delattre (Éds.), *Mythe et fiction* (pp. 35-67). Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre.

- Broche, L. (2016). Investigations sur quelques formules pour dire les maux présents, passés et futurs : « nouveau Moyen Âge » et « retour au/du Moyen Âge ». *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, 8, 21-33.
- Cru, J. N. (1929/2006). *Témoins* [Préface et postface de F. Rousseau]. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Dreyfus-Armand, G. (2016). Les mots de la souffrance. Les camps français dans la mémoire des républicains espagnols. *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, 8, 47-61.
- Filippi, F. (2019). *Mussolini ha fatto anche buone cose. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo*. Turin : Bollati Boringhieri.
- Garibian, S. (2006). Pour une lecture juridique des quatre lois « mémorielles ». *Esprit*, 2, 158-173.
- Girardet, R. (1986). *Mythes et mythologies politiques*. Paris : Seuil
- Heimberg, C. (2003). Identité, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde ? In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson (Éds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 125-137). Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne.
- Heimberg, C. (2013). L'histoire scolaire édifiante de la Suisse. Une construction complexe entre mythes, clichés et prétendue vraisemblance. In B. Falaize, C. Heimberg & O. Loubes (Éds.), *L'école et la nation* (pp. 44-53). Lyon : ENS Éditions.
- Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (Éds.) (1983/2006). *L'invention de la tradition* (trad. par C. Vivier). Paris : Éditions Amsterdam.
- Kichelewski, A., Lyon-Caen, J., Szurek, J.-C., & Wiewiorka, A. (Éds.) (2019). *Les Polonais et la Shoah. Une nouvelle école historique*. Paris : CNRS Éditions.
- Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (1898/2014). *Introduction aux études historiques*. Lyon : ÉNS Éditions. Repéré à <https://books.openedition.org/enseditions/2042>.
- Ledoux, S. (2011). *Le « devoir de mémoire » à l'école. Essai d'écriture d'un nouveau roman national*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Lefebvre, G. (1932/2014). *La grande peur de 1789*. Suivi de *Les Foules révolutionnaires*. Paris : Armand Colin.
- Létourneau, J. (2015). Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire. Leçons tirées d'une recherche. À l'école de *Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Dossier 1 : Récits et mises en texte du passé. École, musées, littérature [En ligne]. Repéré à <https://ecoleclio.hypotheses.org/212>.
- Lipstadt, D. E. (2005). *History on trial. My day in court with a Holocaust denier*. New York : HarperCollins.
- Lyon-Caen, J. (2019). Les historiens face au révisionnisme polonais. *La vie des idées* [En ligne]. Repéré à <https://lavedesidees.fr/Les-historiens-face-au-revisionnisme-polonais.html>.
- Mabon, A. (2010). *Prisonniers de guerre « indigènes »*. *Visages oubliés de la France occupée*. Paris : La Découverte.

- Mahnig, H. (Éd.) (2005). *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1848*. Zurich : Seismo.
- Martin, J.-C., & Suaud, C. (1996). *Le Puy du Fou, en Vendée : l'histoire mise en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Matri, M. (2018). L'histoire dans le jeu vidéo, une généalogie narrative problématique ? Le cas de la Guerre d'Espagne et de sa ludicisation. *Sciences du jeu*, 9 [En ligne]. <https://journals.openedition.org/sdj/1041>.
- Mazeau, G. (2019). Le Puy du Fou : sous le divertissement, un « combat culturel ». *The Conversation* [En ligne]. <https://theconversation.com/le-puy-du-fou-sous-le-divertissement-un-combat-culturel-113888>.
- Mourre, M. (2017). *Thiaroye 1944. Histoire et mémoire d'un massacre colonial*. Rennes : PUR.
- Portelli, A. (1999). *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*. Rome : Donzelli.
- Prezioso, S., et al. (2008). *Le totalitarisme en question*. Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (1996/2014). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Rieff, D. (2016/2018). *Éloge de l'oubli. La mémoire collective et ses pièges* (trad. par F. Joly). Paris : Premier Parallèle.
- Sanchez-Mazas, M. (2004). *Racisme et xénophobie*. Paris : PUF.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Groupe Modulo.
- Stora, B. (2007). L'histoire ne sert pas à guérir les mémoires blessées. *Matériaux pour l'histoire de notre temps* [En ligne], 1(85), 10-13. <https://www.cairn.info/revue-materiaux-pour-l-histoire-de-notre-temps-2007-1-page-10.htm>.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- Traverso, E. (2001). *Le totalitarisme. Le XX^e siècle en débat*. Paris : Seuil.
- Vergès, F. (2006). *La mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*. Paris : Albin Michel.
- Vidal-Naquet, P. (1981). *Les assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*. Paris : La Découverte.
- Vinyes, R. (2011). *Asalto a la memoria : Impunidades y reconciliaciones, símbolos y éticas*. Barcelone : Los libros del lince.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris : Plon.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York : Teachers College Press.

LOIS

Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe, *Journal officiel de la République Française* du 14 juillet 1990.

Loi n° 2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915, *Journal officiel de la République Française* du 30 janvier 2001.

Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, *Journal officiel de la République Française* du 23 mai 2001.

Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, *Journal officiel de la République Française* du 24 février 2005.

Notices biographiques

Charles Heimberg est professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, et responsable de l'équipe de recherche ÉDHICE. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'histoire, les enjeux mémoriels, la muséohistoire, l'histoire de l'éducation et l'histoire sociale.

COURRIEL charles.heimberg@unige.ch

Sosthène Meboma est doctorant à l'Université de Genève, associé à l'équipe de recherche ÉDHICE. Sa thèse en préparation porte sur le thème *Historiographie africaine, didactisation du passé et conscience historique : réflexion à partir de classes d'histoire du Cameroun et de Suisse*.

COURRIEL sosthenemeboma@gmail.com

Alexia Panagiotounakos est maître-assistante à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, et membre de l'équipe de recherche ÉDHICE. Soutenue en 2017, sa thèse de doctorat porte sur le thème *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire : comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration ?* Ses travaux examinent notamment les interactions en classe d'histoire.

COURRIEL alexia.panagiotounakos@unige.ch

Partie 2 : La vérité comme enjeu d'éducation

L'épistémologie des sciences biologiques et géologiques : une occasion d'enseigner l'incertitude ?

Fabienne Paulin, Sylvain Charlat

Université Claude Bernard Lyon 1

RÉSUMÉ – Les sciences de la nature portent à la fois sur la compréhension des processus, supposés intemporels, et sur la reconstitution d'évènements passés, uniques et non répétables. Ces deux pans, dits fonctionnalistes et historiques, mobilisent des épistémologies partiellement distinctes. Des travaux précédents ont montré une prépondérance marquée, dans l'enseignement, des questions fonctionnalistes, se prêtant aisément à des approches expérimentales, proches des canons préconisés dans la « démarche d'investigation ». Ce déséquilibre pourrait révéler plus généralement une tendance à enseigner une science menant au « vrai » plutôt qu'au « vraisemblable », gommant les zones d'incertitudes inhérentes à toute explication scientifique. C'est l'hypothèse que nous explorons ici, en analysant des séances d'évaluation de travaux pratiques. Les résultats révèlent une prise en charge trop partielle de l'incertitude, et soulignent l'urgence, pour (re)donner goût et confiance en la science, d'accorder une plus grande place à l'épistémologie, garante de l'esprit critique.

MOTS-CLÉS – incertitude, sciences historiques, enseignement, évolution

Introduction

Les sciences du vivant et de la Terre, et plus particulièrement les sciences de l'évolution, portent à la fois sur des *processus*, des mécanismes intemporels que l'on cherche à expliquer, et sur des *patrons*, des évènements passés que l'on cherche à reconstituer. Ces deux ensembles, relevant des sciences dites fonctionnalistes et historiques, ne constituent pas des catégories strictement

étanches, dans la mesure notamment où les patrons reposent bien sur des processus, mais cette distinction permet de révéler des épistémologies et des enjeux didactiques contrastés. Alors que les processus peuvent être abordés par l'expérimentation, et sujets à une approche hypothético-déductive cano- nique, l'étude des patrons repose nécessairement sur des inférences induc- tives. S'il s'agit par exemple de chercher des explications à l'extinction quasi complète des dinosaures à la fin du Crétacé, on pourra faire converger un fais- ceau d'arguments et proposer une explication plausible, voire très probable, mais par définition non directement observable. Ainsi, les causes de la crise Crétacé-Tertiaire, et plus généralement de tout évènement unique situé dans le passé, et relevant en ce sens des sciences dites *historiques*, conserveront nécessairement un degré incompressible d'incertitude.

Dans une étude précédente nous avons pu mettre en évidence une sous-représentation, et surtout une non-reconnaissance, des sciences historiques dans le cadre de l'enseignement en France des sciences de la vie et de la Terre (SVT), menant à des impasses épistémologiques et didac- tiques (Paulin, Charlat, & Triquet, 2019). Une explication possible est que le caractère incertain des résultats des sciences historiques pourrait générer une tension au sein de l'institution scolaire dans son rapport au *vrai*. Loin de considérer l'incertitude comme une fragilité des sciences historiques, nous voyons là au contraire une occasion précieuse d'aborder des éléments essentiels d'épistémologie, qui concernent finalement aussi bien les scienc- es fonctionnalistes que les sciences historiques.

C'est dans cette perspective que nous questionnons ici la prise en charge de l'incertitude dans le cadre de l'enseignement des SVT. Nous présentons un nouveau corpus de données et d'analyses à partir duquel nous cherchons à évaluer le degré de traitement de l'incertitude dans des énoncés de travaux pratiques, donnés lors d'une évaluation terminale. Ces activités expérimentales sont des moments privilégiés pour travailler cet élément incontournable de l'activité scientifique puisqu'elles confrontent l'élève à la fiabilité des mesures, à la qualité de l'échantillonnage ou encore à la validité des conclu- sions construites et des inférences, au regard des données mobilisées. Nous chercherons à repérer dans ce corpus si les précautions d'usage sont prises pour traiter explicitement l'incertitude dans les démarches expérimentales proposées aux élèves.

Cadres théoriques et questions de recherche

Notre étude se situe dans le champ de l'enseignement des sciences du vivant et de la Terre et les travaux pratiques que nous analysons sont des activi- tés scolaires qui peuvent être envisagées comme le résultat d'une transpo- sition didactique, au sens de Chevallard (1985), c'est-à-dire nécessairement

recontextualisées pour être enseignables. Ces activités n'ont évidemment pas prétention à une quelconque découverte scientifique mais visent bien un apprentissage de savoirs à la fois pratiques et théoriques. La transposition didactique a un fort caractère de nécessité, dans la mesure où le « savoir savant » ne saurait être directement importé dans la classe, mais elle peut s'avérer problématique et mener à des décalages ou des déformations préjudiciables à la compréhension de l'activité scientifique. D'après certains auteurs, elle doit pour cette raison être placée sous surveillance (Antibi & Brousseau, 2002 ; Arzac, Develay, & Tiberghien, 1989).

Cette vigilance doit s'exercer d'autant plus fortement sur des activités à teneur expérimentale comme celles étudiées ici, puisqu'en tendant à mimer les pratiques de laboratoire¹, elles exacerbent le risque d'un manque de distinction entre l'objectif d'apprentissage des savoirs et la pratique scientifique elle-même. Paul A. Kirschner a analysé cet écueil dans les années 1990, en questionnant la pertinence d'une croyance ancrée chez les prescripteurs des programmes, selon qui la manière dont la science se pratique serait la meilleure manière de l'enseigner (Kirschner, 1992). Ces réflexions font écho à d'autres travaux, notamment en didactique des SVT, portant sur la « démarche expérimentale », une modalité d'enseignement pratiquée en France, impliquant des manipulations de la part de l'élève. Déjà à la fin des années 1970, en faisant de l'acronyme OHERIC un sigle (Observation, Hypothèse, Expérience, Résultats, Interprétation, Conclusion), André Giordan (1978) avait relevé qu'une telle démarche d'apprentissage, calquée sur une pratique scientifique (réelle ou supposée) comportait un risque de confusion avec cette dernière ; critique reprise par d'autres auteurs, dans un ouvrage collectif, la même année (Astolfi, *et al.*, 1978). D'autres didacticiens, au sujet de la démarche d'investigation (qui a succédé à la démarche expérimentale depuis les années 2000) ont montré la persistance d'une approche de type « OHERIC » dans l'enseignement des sciences (Cariou, 2011 ; Mathé, Meheut, & de Hosson, 2008 ; Orange, 2012 ; Triquet, Gandi, & Guillaud, 2012). Des travaux complémentaires sur l'épistémologie mise en œuvre par les enseignants de SVT ont relevé le positivisme simpliste (Khan, 2002) ou l'inductivisme naïf (Darley, 1996, 2007) imputable à ce tropisme vers l'expérimental. Notre étude s'inscrit dans la lignée de ces travaux et interroge *in fine* la transposition de l'incertitude dans des activités scolaires visant non pas la découverte mais bien l'enseignement de connaissances stabilisées.

Nous distinguerons dans cette analyse deux catégories distinctes d'incertitudes, qualifiées de *quantitative* ou *ontologique*. La première porte sur les incertitudes de mesures, ou les incertitudes statistiques, quand il s'agit d'estimer une valeur à partir d'un échantillon, ou de prédire des événements avec un degré de confiance plus ou moins élevé. La seconde, l'incertitude

1. Les TP se déroulent dans des salles avec des paillasses, en blouse blanche et l'élève manipule du matériel de laboratoire : éprouvette, bécher, microscope...

ontologique, plus importante selon nous, rend compte de l'impossibilité fondamentale d'avoir accès à une connaissance entière et figée des objets biologiques et géologiques, quelle que soit la pertinence des descriptions produites. Pour tâcher d'écarter toute ambiguïté sur notre propos, précisons que nous ne questionnons pas ici l'existence du réel, mais, comme beaucoup d'autres (voir par exemple Nietzsche, 1873/2002 ; Feyerabend, 1979 ; Atlan, 2014 ; Barrau, 2016), tenons pour acquise la différence entre « le mot » et « la chose », en reconnaissant que le langage même implique un degré incompressible d'abstraction. Nous nous démarquons ainsi d'un positivisme primaire, qui voudrait que la science donne un accès certain à une vérité unique et définitive, mais souhaitons également nous écarter de son image en miroir, la posture relativiste *primaire*, aussi stérile et infondée selon nous, qui verrait la science comme équivalente à toute autre méthode d'accès à la connaissance. Au contraire, nous reconnaissons à la méthode scientifique une originalité qui lui donne son efficacité propre : la possibilité même du doute, et comme *seule* contrainte l'exigence d'une cohérence logique entre ses propositions et le « réel sensible » au sens de Delsol (1985), c'est-à-dire les éléments du réel auquel nous avons accès.

À partir de ce positionnement, nous considérerons avec attention le traitement des objets incontournables de l'enseignement scientifique que constituent les *faits* et les *modèles*. Avec Piaget, nous gardons à l'esprit « qu'il n'y a pas de faits bruts ; même l'éclipse, le coup de tonnerre, le précipité dans l'éprouvette, portent une théorie plus ou moins naïve, plus ou moins élaborée, jamais absente » (1967). Nous sommes par ailleurs attachés à la distinction essentielle entre les modèles et les objets qu'ils représentent : une *maquette* de molécule d'ADN ne devrait pas être nommée une *molécule* d'ADN et la représentation tridimensionnelle d'une protéine sur un écran d'ordinateur devrait être distinguée de la protéine elle-même. Ainsi, nous chercherons à préciser si le modèle est bien présenté comme médiateur « entre un champ théorique dont il est une interprétation, et un champ empirique dont il est une formalisation » (Sinaceur, 2006, p. 759) ou au contraire s'il est directement considéré comme un objet naturel, qui pourrait être étudié comme tel. D'autres avant nous (Desbeaux-Salviat & Rojat, 2006 ; Orange Ravachol, 2016) ont pu noter que cette distinction n'est pas suffisamment opérée dans l'enseignement, y compris dans les programmes scolaires.

Pour analyser le rapport à l'incertitude dans les sujets traités, nous aurons besoin de préciser leurs caractéristiques épistémologiques, qui conditionneront les degrés d'incertitude attendus. Nous nous référons pour ce faire aux travaux d'épistémologues et de didacticiens des sciences biologiques et géologiques (de Ricqlès & Padian, 2009 ; Gayon, 2004 ; Gohau, 2012 ; Gould, 1998 ; Morange, 2011 ; Orange Ravachol, 2012). Ces

auteurs ont notamment mis l'accent sur cette tension², évoquée plus haut, entre un pôle mobilisant les sciences historiques³ et un autre mobilisant les sciences fonctionnalistes. Comme nous l'avons déjà précisé, les sciences historiques portent sur la reconstitution d'événements passés alors que les sciences fonctionnalistes concernent les mécanismes sous-jacents. Les objets des sciences historiques sont uniques car ayant existé une seule fois et ne pouvant être isolés dans un laboratoire. Au contraire, les objets des sciences fonctionnalistes sont ubiquistes, reproductibles et peuvent être manipulés dans une pratique expérimentale. Notons que certains objets peuvent être appréhendés à la fois dans des perspectives historique et fonctionnaliste. Ainsi, au-delà des objets, ces deux champs scientifiques peuvent être plus facilement distingués par les approches et les questions posées. Un généticien par exemple peut, dans une approche fonctionnaliste, étudier dans une boîte de pétri les mutations permettant à une bactérie de résister à un antibiotique, ou, dans une perspective historique, s'interroger sur l'origine de cette même résistance dans la nature.

Ces deux catégories de sujets, fonctionnalistes ou historiques, sont en principe également soumises aux deux formes d'incertitudes précitées. Sur le plan quantitatif, les mécanismes, tout comme les événements passés, peuvent être caractérisés avec un degré plus ou moins élevé de précision. Sur le plan de l'incertitude ontologique, les mécanismes comme les événements passés peuvent trouver des explications plausibles voire très probables, qui n'en restent pas moins, *in fine*, des élaborations mentales. Mais reconnaissons que l'incertitude ontologique des objets historiques est plus palpable. En ce sens, elle constitue à nos yeux une porte d'entrée idéale vers des terrains épistémologiques plus complets. Nous serons également attachés à préciser la portée, généralisante ou circonscrite, des questions posées. S'agit-il d'identifier l'origine d'un échantillon de sable en particulier, ou au contraire de proposer un modèle général sur l'origine des sables calcaires ? S'agit-il de classer ce fossile particulier, ou d'inférer l'histoire évolutive des hominidés dans leur ensemble ?

D'une façon générale, nous chercherons dans notre analyse à préciser la présence ou l'absence des précautions qui s'imposent, comme l'usage du conditionnel, le champ lexical du probable, l'explicitation des marges d'erreurs et des intervalles de confiance, l'évocation d'explications alternatives, ou les marques de précautions dans la généralisation des résultats. Nous serons attentifs au piège typologique, c'est-à-dire à la confusion entre objet naturel et modèle, niant la possibilité d'une variabilité par rapport à un

2. En tension parce qu'il n'existe pas de problème appartenant de manière indiscutable à l'une ou l'autre de ces catégories.

3. Les sciences historiques sont mobilisées et discutées dans d'autres champs scientifiques : histoire, sociologie, anthropologie. Nous les cantonnons dans cet article aux sciences biologiques et géologiques. Jean Gayon nomme ces sciences « idiographiques », c'est-à-dire les sciences des objets uniques, ce qui est au plus près de notre utilisation (Gayon, 2004, p. 1).

standard. À partir des catégories prédéfinies, des attendus plus spécifiques peuvent être formulés. Dans les problèmes d'ordre historique, un traitement explicite de l'incertitude ontologique sera de rigueur. Les conclusions formulées dans ce cadre devront être de l'ordre du *vraisemblable* plutôt que du *vrai*. Dans les sujets mobilisant des données chiffrées, un traitement explicite de l'incertitude quantitative sera particulièrement nécessaire. Enfin, dans les sujets de portée générale, nous attendrons une discussion relative à la taille des échantillons ou au nombre d'observations, de même qu'une explicitation au moins rudimentaire des cadres théoriques mobilisés pour justifier les généralisations.

Méthodologie

Corpus

La problématique est abordée à partir d'un corpus de sujets d'une épreuve du baccalauréat de la filière scientifique. Ces séances, dites d'Évaluation des Capacités Expérimentales (ECE), mises en place en 2013, seront maintenues dans le nouveau baccalauréat français. Selon le texte de cadrage, cette épreuve « permet d'évaluer la maîtrise du candidat à résoudre une situation problème donnée dans l'énoncé en proposant une stratégie de résolution qui inclut la mise au point et la mise en œuvre d'un protocole. »⁴

Il est évidemment délicat d'aborder des questions épistémologiques complexes à partir de sujets d'examen, tant les contraintes horaires et matérielles imposent une simplification qui ne témoignera peut-être pas de la diversité et de la richesse des autres contenus utilisés au cours de l'année. Nous gardons cette limitation à l'esprit, mais notons néanmoins que ces épreuves ne sont pas présentées comme des situations simplifiées ou illustratives. Au contraire, le texte de cadrage⁵ est ambitieux sur les compétences scientifiques que ces activités permettent de travailler.

L'épreuve de travaux pratiques que nous analysons comporte deux étapes pour une durée totale d'une heure : (étape A) « *Proposer une stratégie et mettre en œuvre un protocole pour résoudre une situation problème* », (étape B) « *Communiquer et exploiter les résultats pour répondre au problème* ». Depuis 2018, 80 sujets sont mis en ligne au mois d'avril et chaque académie en choisit 20. Seules la situation-problème et les indications de matériel sont disponibles sous forme d'une liste non exhaustive. Les barèmes d'évaluation ainsi que les protocoles complets restent confidentiels, mais nous avons eu

4. Voir sur <http://svt.ac-creteil.fr/IMG/pdf/ece-vademecum-2019.pdf>

5. Ibid.

accès aux corrigés de 20 sujets. Les énoncés analysés ont été téléchargés depuis site *eduscol*, et restent disponibles en tant que matériel supplémentaire associé à cet article⁶.

Traitement des données

Catégorisation

Les sujets sont classés en quatre groupes, en fonction de leur portée générale ou ponctuelle, et de la nature historique ou fonctionnaliste des questions traitées. Les attentes en termes de traitement de l'incertitude ontologique sont bien différentes selon ces catégories. L'incertitude quantitative, quant à elle, concerne particulièrement les démarches mobilisant des mesures ou des tests, et sa prise en charge dépendra moins directement de la nature des problèmes.

Les marqueurs de l'incertitude

Pour évaluer le traitement de l'incertitude, nous proposons des marqueurs de *précautions* épistémologiques, que nous mobiliserons en fonction de leur pertinence dans les différents sujets. Ces marqueurs peuvent être textuels, qualitatifs ou quantitatifs. Pour évaluer le traitement de l'incertitude quantitative, nous relevons dans les énoncés la présence ou l'absence des marges d'erreur, ou des intervalles de confiance quand ceux-ci seraient pertinents. Nous vérifions que la taille des échantillons (le nombre d'observations) est suffisante pour établir une moyenne effectivement représentative, qui tiendrait compte de la possible variabilité des traits ou des phénomènes étudiés. Nous notons également si la question de la fiabilité des tests ou la précision des mesures est explicitée. Une telle précaution peut être notamment nécessaire pour éliminer les faux-négatifs ou les faux-positifs⁷ dans le résultat d'un test. Notons qu'un marqueur numérique de précaution (par exemple une marge d'erreur) pourra être absent d'un énoncé mais considéré comme présent si une phrase ou une note l'explique d'une autre façon. De la même manière, s'il est précisé que l'échantillon manipulé est considéré *a priori* comme typique ou représentatif d'un ensemble, l'incertitude quantitative concernant la taille des échantillons sera considérée comme traitée.

En résumé, les marqueurs d'incertitude quantitative retenus sont les suivants :

- *marge d'erreur* : fluctuations dues aux instrument de mesure.

6. Voir sur <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3820268>

7. Un faux-négatif ou un faux-positif est un résultat erroné dans la détection d'une substance dans le cas d'analyses chimiques. Plusieurs tests doivent être réalisés pour vérifier la présence ou l'absence effective de la substance recherchée.

- *échantillonnage* : nombre d'observations à la disposition de l'élève.
- *précision et fiabilité* : répétabilité des mesures ; prise en compte des faux-négatifs ou faux-positifs.

Concernant l'incertitude ontologique, nous relèverons dans les énoncés l'utilisation du conditionnel, ou la présence de termes relevant du probable ou du partiel. Nous considérerons, le degré de prudence langagière des conclusions, concernant les sujets de portée générale, ou de portée restreinte quand ils concernent des objets de nature historique. Nous relèverons également la présence ou non des cadres théoriques dans les introductions, nécessaires pour borner la portée des conclusions. Nous noterons enfin si les échantillons travaillés sont présentés comme particuliers, et donc éventuellement variables par rapport à une moyenne, ou implicitement considérés comme typologiques.

En résumé, les marqueurs d'incertitude ontologiques retenus sont les suivants :

- *Termes relevant du probable, utilisation du conditionnel* : dans les sujets concernés, ces termes sont attendus dans les introductions ou les questions, pour conduire l'élève à une conclusion vraisemblable.
- *Cadre théorique* : sa présence est nécessaire dans les introductions pour baliser le travail. Il participe du traitement de l'incertitude parce qu'il permet de situer la conclusion construite par l'élève dans un référentiel de connaissances qu'il ne faut pas redémontrer.
- *Échantillon typologique* : un échantillon naturel (un fragment de roche, un fossile...) constitue un élément unique d'un ensemble plus vaste dans lequel il est inscrit, présentant potentiellement une certaine variabilité. Si un seul échantillon est fourni, l'élève ne pourra pas généraliser sa conclusion, et nous considérerons cet échantillon comme typologique.
- *Généralisation ou conclusion prudentes* : Excepté dans certains sujets fonctionnalistes de portée non générale, le champ sémantique du probable doit être mobilisé dans les conclusions.

Pour l'ensemble des sujets, nous indiquerons, sous forme de tableaux, la présence (notée 1) ou l'absence (notée 0) des marqueurs attendus en fonction des sujets. Nous reconnaissons le caractère schématique d'une telle approche chiffrée, mais elle nous paraît susceptible, dans le cadre de cette étude exploratoire, de faire émerger des premières pistes de réflexions, en tenant compte de la diversité de l'ensemble des sujets. Suite à la présentation des résultats globaux, quatre sujets représentatifs des différentes catégories seront présentés et discutés en détail. Ils nous permettront d'explicitier la manière de mobiliser nos marqueurs d'analyse.

Résultats

Répartition des sujets

Avant de quantifier des tendances pour les 20 sujets analysés, nous présentons dans le tableau 1 la répartition de l'ensemble des 80 sujets rendus disponible en avril 2019, en croisant leur nature historique ou fonctionnaliste⁸ et leur degré de généralisation. Un exemple des problèmes à traiter est indiqué pour chacun des quatre groupes. Nous remarquons que toutes les catégories sont représentées, même si elles sont d'importances inégales. Sans surprise c'est le pôle fonctionnaliste qui est majoritaire (trois quarts des sujets). Nous avons montré dans un précédent article que l'enseignement des SVT est très orienté sur ces problèmes, en raison notamment d'un potentiel manipulateur plus élevé que les problèmes historiques (Paulin, *et al.*, 2018). Nous notons également que les problèmes de portée potentiellement générale, pour lesquels une prise en charge explicite de l'incertitude ontologique est attendue, sont très représentés, avec 46 sujets sur 80.

Tableau 1. Effectifs et exemples des différentes catégories de sujets, définies selon leur nature historique ou fonctionnaliste et leur degré de généralisation

	Sujets de portée ponctuelle (un cas particulier est traité)	Sujets de portée générale (conclusion à valeur universelle)	Total
Sujets historiques	9 sujets <i>Ex : On cherche à déterminer l'origine possible d'un sable de Fontainebleau.</i>	11 sujets <i>Ex : On cherche à déterminer un climat du passé dans les Alpes.</i>	20
Sujets fonctionnalistes	25 sujets <i>Ex : On cherche à déterminer si une enzyme d'une personne particulière est fonctionnelle.</i>	35 sujets <i>Ex : On cherche à expliquer un phénomène immunitaire général, la sélection clonale</i>	60
Total	34	46	

8. Il est entendu qu'il n'existe pas de problèmes purement historiques ou fonctionnalistes. La distinction que nous faisons permet plutôt d'orienter les problèmes traités vers le pôle historique ou fonctionnaliste.

Prise en charge de l'incertitude quantitative

Seuls les sujets mobilisant des données chiffrées sont considérés dans cette section dédiée à l'incertitude quantitative. Dans tous les cas, elle sera considérée comme traitée si des éléments textuels pallient le manque de données effectivement disponibles. Comme dans les tableaux qui suivent, l'absence d'un marqueur est notée « 0 » et sa présence « 1 ». La case du tableau est grisée si le marqueur en question n'est pas attendu.

Tableau 2 : Prise en charge de l'incertitude quantitative dans 11 énoncés (1 : adéquat, 0 : insuffisant, case grisée : marqueur non pertinent)

N° du sujet	Manipulation à réaliser par l'élève	Marqueurs d'incertitude quantitative		
		Marge d'erreur	Échantillonnage	Précision et fiabilité
20	Comptage du phénotype de 50 drosophiles	0	1	
4	Comptage et tri de grain de sable	0	1	
35	Comptage de grains d'amidon	0	1	
29	Test ELISA : degré d'immunité d'un patient	0		0
58	Mesure de la consommation d'O ₂ de levures	0		0
66	Mesure de l'activité d'une enzyme.	0		0
73	Mesure de la consommation d'O ₂ de levures.	0		0
50	Mesure de la consommation d'O ₂	0		0
79	Mesure de la concentration en glucose d'un muscle.	0		0
51	Mesures de paramètres crâniens	1		0
16	Radiochronologie : mesure de l'âge d'une roche)	1		1

D'après cette première analyse, l'incertitude quantitative est majoritairement non prise en charge : 6 énoncés sur 11 ne présentent aucun des marqueurs attendus. Le degré de prise en charge varie néanmoins selon les indicateurs. Concernant l'effort d'échantillonnage, il est suffisant, ou en tout cas pris en compte, dans les activités de comptage, grâce à des données

supplémentaires qui permettent d'établir des moyennes représentatives. De même, dans l'activité de radiochronologie (datation d'une roche), des données de 8 prélèvements sont apportées en annexe. En revanche, la précision des mesures et la fiabilité des tests (par exemple, le suivi de la concentration d'O₂ dans un milieu) ne sont pas discutées. L'unique résultat apporté par l'élève doit alors permettre de conclure, sans vérification de sa répétabilité. Les marges d'erreurs ne sont évoquées que dans 2 des 11 activités où cette précaution semblerait nécessaire.

Prise en charge de l'Incertitude ontologique

L'ensemble des 20 sujets nécessite un traitement de l'incertitude ontologique, mais à différents degrés selon la nature du problème traité. Il n'y a pas lieu, par exemple, de traiter la question de la généralisation dans des problèmes limités à un cas particulier. Cependant, certaines des conclusions doivent rester prudentes. C'est pourquoi la colonne « généralisation et/ou conclusion prudente » est parfois grisée, parfois non, en fonction du sujet. De la même manière, dans les activités « fonctionnalistes particulières », l'échantillon ne peut pas être implicitement typologique puisqu'il n'est pas attendu de généralisation. Par ailleurs dans les sujets historiques, l'objet d'étude est unique si bien que le marqueur « typologie » pourrait ne pas s'appliquer. Cependant, quand le sujet porte par exemple sur un massif montagneux dont l'élève ne manipule qu'un échantillon, rien n'assure que le massif entier est à l'image de l'échantillon en question. Nous gardons donc ouverte la colonne « typologie » pour ce type de sujet. Les tableaux 3 et 4 portent respectivement sur les sujets relevant des sciences historiques et fonctionnalistes.

Tableau 3 : Gestion de l'incertitude ontologique pour les sujets de nature historique (1 : adéquat, 0 : insuffisant)

N° du sujet	Nature du problème	Descriptif de l'activité	Marqueurs d'incertitude ontologique			
			Termes relevant du probable, usage du conditionnel	Cadre théorique	Échantillon non typologique	Généralisation ou/et conclusion prudente
1	HG Historique Généraliste	Déterminer le sens de subduction	0	1	0	0
32	HG	Rechercher des liens de parenté	1	0	0	1

N° du sujet	Nature du problème	Descriptif de l'activité	Marqueurs d'incertitude ontologique			
			Termes relevant du probable, usage du conditionnel	Cadre théorique	Échantillon non typologique	Généralisation ou/et conclusion prudente
51	HG	Identification d'un fossile d'une espèce humaine	0	0	0	0
4	HP Historique Particulier	Rechercher l'origine possible d'un sable	1	1	1	0
16	HP	Déterminer l'âge d'un massif alpin	0	0	1	0
42	HP	Déterminer l'origine d'une ophiolite	0	1	0	0

La gestion de l'incertitude ontologique est globalement faible pour les 6 sujets analysés mais variable selon les marqueurs. Les cadres théoriques sont présents dans 3 activités sur 6. Par contre la prudence dans la généralisation est traitée une seule fois pour 3 sujets de portée générale. Une activité sort du lot avec 3 marqueurs positifs sur les 4 attendus, comme nous le détaillerons dans une partie suivante.

Tableau 4 : Gestion de l'incertitude ontologique pour les sujets fonctionnalistes (1 : adéquat, 0 : insuffisant, case grisée : marqueur non pertinent)

N° du sujet	Nature du problème	Descriptif de l'activité	Marqueurs d'incertitude ontologique			
			Termes relevant du probable, usage du conditionnel	Cadre théorique	Échantillon non typologique	Généralisation ou/et conclusion prudente
15	FG Fonctionnaliste Généraliste	La géothermie en Islande	0	1	0	1

N° du sujet	Nature du problème	Descriptif de l'activité	Marqueurs d'incertitude ontologique			
			Termes relevant du probable, usage du conditionnel	Cadre théorique	Échantillon non typologique	Généralisation ou/et conclusion prudente
46	FG	Sélection clonale et récepteurs moléculaires	0	1	0	0
50	FG	Rechercher un lien entre couleur et teneur en sucre des tomates	0	0	0	0
63	FG	Mesurer la photosynthèse	0	0	0	0
74	FG	Établir un lien entre photosynthèse et activité des stromatolites	0	0	0	0
78	FG	Rechercher les longueurs d'onde les plus favorables à la photosynthèse.	1	1	0	0
79	FG	Recherche d'un régime alimentaire adapté à l'effort	0	1	0	0
20	FP Fonctionnaliste Particulier	Identifier le chromosome porteur d'un gène		1		0
29	FP	Comprendre l'intérêt d'un traitement sérologique	0	1		0
66	FP	Déterminer l'efficacité d'une enzyme	0	1		0
73	FP	Déterminer quelles levures utiliser pour un vin biologique	0	1		0

N° du sujet	Nature du problème	Descriptif de l'activité	Marqueurs d'incertitude ontologique			
			Termes relevant du probable, usage du conditionnel	Cadre théorique	Échantillon non typologique	Généralisation ou/et conclusion prudente
58	FP	Chercher une souche de levure efficace contre un polluant	0	1		
35	FP	Déterminer la qualité d'une farine de maïs		1		
44	FP	Déterminer si une plante est mellifère		1		

La prise en charge de l'incertitude ontologique reste très limitée dans les sujets fonctionnalistes, et manque particulièrement dans les sujets de portée générale, ou une plus grande prudence est attendue.

Analyse détaillée de quatre sujets

Afin d'explicitier l'utilisation de nos marqueurs et de pointer quelques éléments de discussion, analysons maintenant plus en détail un sujet de chaque catégorie.

Sujet n° 29 : Le tétanos (type : fonctionnaliste particulier)

Cet énoncé porte sur un cas particulier : une personne recevant différentes injections suite à une blessure, censées lui fournir d'abord des anticorps antitétaniques exogènes (sérothérapie), puis dans un second temps stimuler leur production par la personne elle-même en la vaccinant. Il est demandé à l'élève de chercher à vérifier l'intérêt du protocole mis en œuvre. Il doit proposer pour cela une manipulation fondée sur des dosages d'anticorps aux différentes étapes envisagées. Notre attendu en ce qui concerne l'incertitude ontologique est assez limitée : la sérothérapie et la vaccination reposent sur des principes théoriques qui pourraient certes être rappelés, mais une telle prise de recul n'aurait pas sa place ici, dans une situation de mise en application très concrète et concernant une personne unique. La définition du tétanos ainsi que la concentration d'anticorps qui assure la protection sont rappelés. En revanche nous pourrions attendre ici une évocation de la précision associée aux tests utilisés, et éventuellement au risque d'une mauvaise estimation de la présence d'anticorps. Il faudrait notamment s'assurer que les

résultats des dosages ne sont ni des faux-positifs ni des faux-négatifs, par exemple en vérifiant la répétabilité des tests. Mais nous n'observons *in fine* aucun traitement de ces deux éléments d'incertitudes. La conclusion attendue est cependant affirmative et l'élève doit déduire que le protocole a fonctionné sur la personne. Or, une des prémisses de l'argument posée comme vrai (le résultat des tests) ne tient pas compte de la possibilité d'erreur d'un test sanguin. Une remédiation possible aurait été de préciser par une phrase que d'autres tests réalisés ont donné le même résultat, ou d'attendre dans la formulation de la conclusion une remarque limitant la portée du test réalisé telle que : « d'après le résultat du test, qui devrait être cependant confirmé par d'autres, nous pouvons conclure... ».

Sujet n° 46 : Récepteurs des lymphocytes et sélection clonale (type : fonctionnaliste généraliste)

Dans cet exercice, l'élève est censé montrer que la sélection clonale des lymphocytes T (que nous allons définir plus bas) est liée à la variabilité de leurs récepteurs membranaires, à partir (i) de l'observation, dans un logiciel de visualisation, de deux modèles moléculaires de récepteurs T et (ii) de la comparaison des séquences génétiques correspondantes.

La sélection clonale est un cadre théorique aujourd'hui solidement établie, selon lequel notre système immunitaire peut reconnaître l'ensemble des antigènes présents dans le milieu extérieur grâce à l'existence d'une immense variabilité de certains récepteurs cellulaires (les récepteurs T) présents sur les lymphocytes T (un sous-groupe de globules blancs). Cette immense diversité, préexistant à toute rencontre avec les antigènes eux-mêmes, serait issue d'une production endogène aléatoire de ces récepteurs. Cette théorie, élaborée dans les années 1950, a été testée et validée dans les années 1980. Elle apporte une explication élégante et convaincante à l'étonnante capacité des vertébrés à répondre à une multitude quasi-infinie d'antigènes différents.

L'énoncé commence par exposer l'hypothèse de la sélection clonale formulée par Franck Burnet en 1954, dans une tentative louable d'inscrire le sujet dans un contexte historique. Puis il est demandé à l'élève de montrer que la sélection clonale est bien liée à la diversité intrinsèque des récepteurs T, c'est-à-dire de valider la théorie de Brunet à partir de deux modèles moléculaires numériques de récepteurs T ; raisonnement qui nous apparaît comme tautologique (ou circulaire) dans ces conditions.

En termes d'incertitude, nos attentes sont importantes. L'exercice repose sur la manipulation de modèles (modèle théorique de la sélection clonale, modèles de molécules) et nous attendions ici une explicitation de cette incertitude ontologique, ou au moins des précautions discursives. Les formulations du corrigé ne vont pas dans ce sens. Il est question dans les textes du barème de « molécules » sans que le terme de modèle ne soit repris. Un tel glissement pourrait laisser penser que l'élève *voit* effectivement des

molécules sur son écran, là où il ne voit que des reconstitutions théoriques. La conclusion est du même ordre. L'élève « voit » que les récepteurs sont bien là où ils doivent être et *donc* la sélection clonale (le terme théorie n'est plus là...) est liée à la variabilité des récepteurs. Le traitement de l'incertitude ontologique est simplement absent puisque les modèles sont présentés comme des objets naturels. L'élève est ainsi amené à penser que la comparaison mobilisée de deux modèles numériques de récepteurs permet de conclure dans le sens général attendu. Une inflexion de la problématique aurait pu suivre une piste plus modeste, et épistémologiquement défendable, en proposant à l'élève de s'interroger sur l'adéquation ou la contradiction des modèles moléculaires avec cette théorie : « Expliquez en quoi les deux modèles présentés sont cohérents avec la théorie de la sélection clonale ? »

Sujet n° 4 : Condition de formation d'une roche sédimentaire (type : historique particulier)

L'objectif est ici la recherche, à partir de la morphologie de grains de sable, de l'origine possible d'un sable prélevé dans la forêt de Fontainebleau. Les grains d'origine éolienne (sable du désert) sont mats et les grains d'origine marine sont luisants. Nous attendons ici un traitement statistique en matière d'incertitude quantitative : le nombre de grains doit être suffisant et la conclusion apportée prudente car l'histoire de ce sable échappe en partie à l'aspect des grains.

Ces attentes sont en partie comblées. L'intitulé du problème précise qu'il faut chercher l'origine « possible » de ce sable et des données statistiques sont présentes. L'élève dispose d'un tableau qui contient des résultats obtenus précédemment pour 14 lots de sable d'une centaine de grains chacun. Cette précaution indique une intention réelle de prise en compte de la variation entre échantillons. Mais nous notons que le nombre total de grains effectivement comptabilisés par l'élève est limité au regard du reste des données disponibles, si bien que le résultat du comptage de l'élève ne pourra en aucun cas infléchir la conclusion

Cet exemple est instructif pour deux raisons. D'une part, le traitement de l'incertitude y est assez abouti, même si la conclusion officielle élimine le terme « possible » à propos de l'origine du sable, qui était pourtant présent dans la question de départ. Mais d'autre part, l'activité de comptage de l'élève, qu'elle soit correcte ou non, ne changera pas le résultat global (qui combine ses observations avec le tableau fourni). Pour contourner cette difficulté, liée à des contraintes pratiques évidentes, il aurait pu être demandé à l'élève de questionner la concordance de ses résultats avec les données préremplies. Ce constat nous semble intéressant dans le sens où il questionne l'objectif de ces « évaluations des capacités expérimentales » (ECE) qui serait *in fine* de vérifier la compétence des élèves à manipuler correctement. Ici, il doit savoir utiliser une loupe binoculaire, et distinguer un grain mat d'un grain luisant.

Un tel objectif nous semble tout à fait légitime et atteignable. Cependant, un objectif d'argumentation scientifique est également affiché, ce qui dans le temps imparti, conduit ou oblige à des réductions qui posent des problèmes épistémologiques.

Sujet n° 51 : Un nouveau fossile du genre humain (type : historique généraliste)

On cherche à faire évaluer par l'élève 3 hypothèses concernant un nouveau fossile d'homininés. Celui-ci pourrait faire partie de la lignée humaine actuelle, de celle d'*Homo erectus*, ou encore constituer une nouvelle espèce. Pour aborder ce problème, l'élève doit mesurer trois traits sur un modèle numérique du crâne fossile et les comparer avec trois mesures présentées dans un tableau fournit dans l'énoncé. L'élève doit conclure à partir du degré de correspondance entre ces deux lots de mesures.

Pour préciser la complexité réelle de ce sujet, et les précautions qui s'imposeraient, considérons un moment le contexte et la littérature scientifique dont il s'inspire. Le crâne est celui d'un *Homo floresiensis*, découvert en 2003 sur l'île de Florès. Sa place dans le buisson humain a été travaillée par plusieurs équipes de paléanthropologues et diverses hypothèses se sont succédé pour mener vers l'idée que cette lignée n'est ni celle d'un sous-groupe d'*Homo sapiens*, ni celle d'*Homo erectus*. L'hypothèse actuelle est une origine en lien avec celle d'*Homo habilis*.

En juillet 2013, un premier article est publié à partir de 248 crânes, caractérisés par 24 points de mesure (Baab, McNulty, & Harvati, 2013). Les moyennes établies et le traitement statistique ont permis de conclure que le crâne en question avait peu de points communs avec *Homo sapiens* et peu également avec des *Homo sapiens* présentant des pathologies de type microcéphalie. Cette étude a permis d'exclure avec un degré de confiance élevé une filiation directe avec notre espèce et les chercheurs ont proposé comme nouvelle hypothèse une filiation avec *Homo erectus*. En juin 2017, une autre étude prend en compte 133 points de mesure concernant le crâne, la mâchoire mais également les bras, les jambes et les épaules (Argue, Groves, Lee, & Jungers, 2017). Plusieurs espèces sont ainsi comparées. Cette étude remet d'abord en question (à partir de nouvelles datations radiochronologiques) la date d'apparition de l'espèce qui est repoussée à 1.75 millions d'années, une période contemporaine à celle des fossiles d'*Homo habilis*. La conclusion de l'étude est intéressante dans sa formulation : « Lorsque nous avons fait l'analyse, il y avait des éléments très clairs en faveur d'une relation avec *Homo habilis*. *Homo floresiensis* occupait une position très primitive sur l'arbre de l'évolution humaine » et « Nous sommes sûrs à 99 % qu'*Homo floresiensis* n'est pas lié à *Homo erectus* et à presque 100 % qu'il n'est pas non plus un *Homo sapiens* mal formé » a déclaré le professeur Mike Lee. Les conclusions sont étayées par des données abondantes et recoupées, mais la prudence reste de mise.

Pour ce problème, notre attente en termes de traitement de l'incertitude est maximale : incertitude quantitative, sur la précision des mesures et leur diversité, et incertitude ontologique, sur la prudence nécessaire pour modéliser à l'échelle de l'espèce à partir d'un seul crâne. L'énoncé répond pour partie à une de ces attentes en précisant que l'exactitude des mesures crâniennes est attendue à 5 % près. Mais aucun autre élément de précaution n'est présent. La conclusion attendue est d'autant plus surprenante qu'elle mobilise un processus déductif. Elle est de la forme « étant donné que les deux mesures effectuées et leur rapport n'appartiennent pas aux intervalles indiqués, on en déduit que ce crâne appartient à une autre espèce que les deux proposées ». Rappelons qu'en logique formelle, une déduction articule deux prémisses posées comme vraies (elles sont alors des axiomes ou des postulats) qui ne peuvent déboucher que sur une conclusion certaine. La déduction échappe ainsi par son formalisme à l'incertitude. Utiliser une telle inférence déductive dans le cadre de cette analyse nous semble inapproprié, tant les prémisses comportent un haut degré d'incertitude. Notons au passage que l'usage, dans ces protocoles, du champ sémantique de la déduction est courant et peut être un indice de l'attrait dans l'enseignement de cette forme de validation qui « sonne vrai » dans le sens de définitif. La réponse attendue par le correcteur gomme en réalité toute la complexité et l'épaisseur du travail ayant permis d'avancer des explications vraisemblables. Là encore, une modification de la question, dans le sens d'une corroboration des mesures effectuées avec des mesures nombreuses et préexistantes validant l'hypothèse la plus vraisemblable, aurait été pertinente, efficace en termes d'évaluation et satisfaisante sur un plan épistémologique.

Tendances générales

Globalement, d'après nos marqueurs, la prise en charge de l'incertitude dans les activités prescrites est faible mais pas inexistante. Elle est surtout non systématique, certains marqueurs étant parfois traités dans un sujet et pas dans un autre de même nature, sans qu'une logique apparaisse. Les incertitudes dont nous parlons ne semblent donc pas constituer des éléments explicitement attendus dans l'élaboration de ces sujets nationaux. Comme attendu, nous observons des tentatives de prise en compte de l'incertitude dans les sujets d'ordre historique, mais elles restent en deçà des exigences. Concernant l'incertitude quantitative, elle est traitée correctement dans les activités de comptage (grains de sable ou de farine par exemple), par l'apport de données complémentaires dans un tableau annexe, qui permettent d'obtenir un résultat plus solide. Les marges d'erreurs ou les intervalles de confiance sont peu évoqués (2 fois sur 11 activités). La question de la précision des mesures ou de la fiabilité des tests est rarement considérée. Dans tous les cas, une seule mesure ou un seul test est réalisé par l'élève, sans que la

répétabilité du résultat soit questionnée. L'erreur de mesure ou les faux-négatifs (ou faux-positifs) ne sont pas envisagés.

Concernant l'incertitude ontologique, nous observons que les activités portent souvent sur un échantillon unique, considéré par défaut comme typologique, sauf dans un cas où ce présupposé est rendu explicite. Quand cette précision est absente, l'échantillon devient implicitement porteur de généralisation. Il est, en quelque sorte, déjà considéré comme un modèle. Les autres marqueurs de l'incertitude ontologique sont peu traités mais là encore quelques variations peuvent s'observer. Le champ sémantique du probable ou du vraisemblable est quasi absent des énoncés et des conclusions attendues dans les corrigés, donnant un ton très affirmatif à l'ensemble des sujets.

Les cadres théoriques sont présentés dans les introductions de 13 des 20 sujets, mais ils sont peu mobilisés dans les conclusions qui sont, de fait, peu prudentes. Parfois c'est la mobilisation du « modèle » qui est mise à mal. Ainsi, la représentation tridimensionnelle d'une molécule devient la molécule elle-même. Nous observons finalement le mouvement inverse de celui que nous avons présenté plus haut (ce piège typologique des échantillons uniques prenant sans précaution le statut de modèle). Ici, c'est au contraire le modèle (par exemple, un modèle moléculaire) qui se trouve naturalisé, manipulé comme un objet naturel, perdant alors son statut de construction intellectuelle à but explicatif. Ainsi, les modèles moléculaires peuvent être utilisés comme éléments de preuve pour valider une théorie (par exemple la sélection clonale), de façon circulaire, et sans aucune précaution discursive.

Ces mouvements contraires (un échantillon mobilisé comme un modèle, un modèle mobilisé comme un échantillon) laissent peu de place aux deux types d'incertitude que nous étudions ici. En effet si l'échantillon est d'emblée représentatif et si le modèle est mobilisé comme un élément naturel, il n'est plus besoin de s'inquiéter de la validité du passage du réel à la théorie, et inversement : il n'est plus nécessaire de multiplier les échantillons ou au contraire de rappeler que les conclusions s'inscrivent dans un système explicatif préétabli. Il devient même alors envisageable d'utiliser un processus déductif, lui-même logique mais malheureusement fondé sur des prémisses douteuses : si *ce* cygne représente *tous* les cygnes, il me permettra à lui seul de déduire la couleur de tous les cygnes. Nous voyons là une explication plausible à la forme trop affirmative d'un grand nombre des conclusions que nous avons pu lire.

Discussion et Perspectives

Constatant la place réduite laissée, dans l'enseignement, aux sciences dites « historiques », par opposition aux sciences « fonctionnalistes », nos travaux

précédents nous ont mené vers un enjeu peut-être plus général et critique de l'enseignement : le difficile rapport au vrai, ou à son corolaire, l'incertitude. La présente analyse visait à préciser le degré de précautions épistémologiques effectivement atteint dans une séance d'évaluation de travaux pratiques de SVT au baccalauréat. Nous avons distingué différents groupes de sujets, selon qu'ils relevaient des sciences historiques ou fonctionnalistes, et selon leur degré de généralisation. Dans toutes ces catégories, l'incertitude quantitative, la plus facile à appréhender puisqu'elle impliquerait simplement de tenir compte du degré de précision d'une mesure, d'une estimation ou d'une prévision, est loin d'être traitée à la hauteur du nécessaire. Plus problématique encore, l'incertitude ontologique, conséquence de la distance irréductible entre le réel et sa description, est passée sous silence. Nous discuterons ici des causes possibles et des implications de ce constat, en questionnant d'abord la nécessité d'une prise en compte de l'incertitude dans l'enseignement des sciences. Nous tâcherons ensuite de proposer des explications quant à son absence manifeste. Enfin, nous aborderons la question épineuse de la mise en pratique de nos propositions : à quel stade de la formation, et de quelle manière, pourrait-on et devrait-on enseigner l'incertitude ?

Nous avons jusqu'ici tenu pour acquise la nécessité d'un enseignement de l'incertitude en science. Prenons un moment pour considérer les arguments sous-jacents. Le premier fait référence à la nature de l'activité scientifique elle-même, à la science qui se construit. Les recherches en histoire des sciences démontrent à quel point les regards sur un même objet peuvent différer selon les lieux, les cultures et les époques. Y voir un simple progrès vers une « connaissance » du monde toujours plus précise et exacte serait une réduction simpliste. Il ne fait aucun doute à nos yeux que l'évolution des théories scientifiques, les petits pas comme les « révolutions », accroissent le plus souvent leur pouvoir explicatif et multiplient leurs domaines d'applications pratiques. Mais la part subjective et chaotique de ces trajectoires est également largement admise. Force est de reconnaître que les avancées scientifiques reposent sur des « données » de plus en plus détaillées, mais également sur les élaborations mentales qui leur donnent du sens, sur des modèles, sur des idées, ayant germé un jour, dans un certain contexte. Certaines idées, en accord avec de nombreux observables, prennent l'apparence illusoire de faits bruts, qui ne seraient sous-tendus par aucun cadre théorique. D'autres idées, d'autres modèles, finalement compatibles avec encore plus d'observables, pourraient pourtant leur succéder un jour.

L'enseignement devrait-il rendre compte de cette dimension de la méthode et des contenus scientifiques ? À l'heure où nous écrivons ces lignes, la pandémie de Covid-19 se propage et assigne à résidence la moitié de l'humanité, situation inédite et anxiogène. Le besoin de comprendre, d'anticiper, bien légitime, se traduit par une demande pressante d'explications auprès des scientifiques du champ concerné. Les réactions sont parfois incroyables vis-à-vis de la prudence ou des nuances apportées par les uns et les autres

quand ils révèlent au grand jour cette habitude, cette pratique presque quotidienne de l'incertitude. Cette crise nourrit notre réflexion et renforce finalement notre propos sur la nécessité de penser l'enseignement de l'incertitude scientifique. Laissons Jürgen Habermas en appeler à une prise de conscience collective de ce rapport à l'incertitude (Truong, 2020) :

D'un point de vue philosophique, je remarque que la pandémie impose aujourd'hui, dans le même temps et à tous, une poussée réflexive qui, jusqu'à présent, était l'affaire des experts : il nous faut agir dans le savoir explicite de notre non-savoir. Aujourd'hui, tous les citoyens apprennent comment leurs gouvernements doivent prendre des décisions dans la nette conscience des limites du savoir des virologues qui les conseillent. La scène où se déroule une action politique plongée dans l'incertitude aura rarement été éclairée d'une lumière aussi crue. Peut-être cette expérience pour le moins inhabituelle laissera-t-elle des traces dans la conscience publique.

Nous envisageons de manière prégnante aujourd'hui les intérêts d'ordre général d'un apprentissage à l'école des différents types d'incertitude, garant d'un plus grand esprit critique. Une telle formation pourrait fonder une confiance renouvelée des élèves face à la complexité des objets de savoirs et leur offrirait une assise solide plutôt que déstabilisante, en leur donnant à constater une démarcation évidente vis-à-vis des positions dogmatiques, propres aux « vérités alternatives », aux divers obscurantismes et intégrismes qui constituent des menaces tangibles pour nos sociétés. En reconnaissant l'incertitude comme principe constitutif de la démarche scientifique, il devient paradoxalement plus aisé de pointer et critiquer la caractéristique propre à ces positions dogmatiques : la certitude. Enfin, reconnaître la part de créativité inhérente à l'activité scientifique pourrait être une occasion de partager son caractère fondamentalement ludique, et par là même de recréer des liens entre des secteurs disciplinaires trop isolés : sciences « dures », sciences humaines, littérature, langues, arts...

Comment expliquer une telle absence du traitement de l'incertitude dans l'enseignement des sciences ? Une partie de la réponse se trouve, selon nous, dans une forme d'inertie et d'héritage, les enseignants ayant eux-mêmes d'abord été des élèves nourris de certitudes. Un changement dans ce domaine constituerait une rupture, évidemment difficile à opérer. La quasi-inexistence des réflexions épistémologiques dans la formation des scientifiques, y compris à l'université, et a fortiori des formations dans ce domaine pourtant central, est aussi vraisemblablement en cause. Ce manque étonnant concerne non seulement les enseignants du secondaire, mais également les enseignants-chercheurs du supérieur et leurs collègues chercheurs. Dans le meilleur des cas, ces professionnels de la science se forment « sur le tas » à l'épistémologie, et intègrent une certaine prise de recul vis-à-vis de leurs activités d'enseignement ou de recherche.

Au-delà de cette inertie, la maigre place laissée à l'incertitude dans l'enseignement relève aussi d'un problème de transposition, c'est-à-dire de la difficulté de viser l'apprentissage de savoirs stabilisés en mimant la démarche scientifique elle-même. En maintenant cette confusion entre démarche d'enseignement et démarche scientifique, les choix curriculaires faits en France depuis des décennies n'ont pas réellement permis de dépasser l'écueil analysé par Kirschner (1992). Distinguer nettement ces deux éléments permettrait de traiter de manière explicite et plus convaincante les incertitudes dont nous parlons.

La difficulté se situe aussi dans la complexité des objets enseignés eux-mêmes. Donner à voir les incertitudes implique pour l'enseignant de préciser où elles se trouvent, et une incertitude non clarifiée pourrait au contraire devenir confusion, puis inconfort ; celui de l'enseignant lui-même, mettant en lumière ses propres limites ; celui de l'élève perdant confiance en son professeur. Pour qu'une telle situation, finalement inévitable, soit bien vécue, il faudrait revisiter en profondeur la relation enseignant / enseigné, et proposer un nouveau cadre où les fragilités des uns comme des autres seraient perçues comme des occasions de discussions fertiles, et non comme des fautes, des failles. Nous abordons ici le terrain important de la place du vécu émotionnel, des enseignants comme des élèves, et de sa contribution aux processus d'apprentissage.

Devrait-on finalement considérer la maigre place de l'incertitude dans l'enseignement des sciences comme un état de fait regrettable mais inéluctable ? Ou au contraire, les explications évoquées ci-dessus nous offrent-elles, en creux, des solutions souhaitables et effectivement envisageables ? Notre penchant va vers cette seconde option. Un premier chantier consisterait à donner une place centrale à l'épistémologie dans l'enseignement des sciences et en amont dans la formation des enseignants. Les recherches en histoire des sciences peuvent être mobilisées dans cette action et elles offrent des entrées en matière fertiles, puisqu'elles mettent particulièrement en évidence le caractère théorique des « découvertes » scientifiques. Chaque sujet pourrait être l'occasion d'une mise en contexte, notamment sociale et historique. Notons qu'un tel exercice pourrait donner tout son sens à l'interdisciplinarité, un autre grand défi de l'enseignement. La distinction entre sciences fonctionnalistes et sciences historiques (à ne pas confondre ici avec l'histoire des sciences !) pourrait également constituer une bonne entrée en matière vers l'épistémologie (Paulin, *et al.*, 2018, 2019). Reconnaissons ici un signe encourageant tangible : les derniers programmes mis en œuvre à la rentrée 2019 font davantage de place à l'épistémologie et à l'histoire des sciences. Il est question dans les textes officiels de comprendre comment un savoir scientifique se construit et dans quel contexte historique il a émergé. Le mouvement est enclenché et il y a lieu de s'en réjouir. Mais reste à former les enseignants de sciences, peu familiarisés avec les fondements épistémologiques de leurs disciplines.

Quant aux travaux pratiques, qui constituent une part importante de l'enseignement des sciences du vivant et de la Terre, plusieurs solutions sont envisageables pour mieux les accorder à l'épistémologie de ces disciplines. La première, sans ambition réelle d'apprentissage, pourrait être nommée « Ne pas nuire » : elle consiste à réduire la diversité des sujets et à ne retenir que ceux pour lesquels l'analyse a montré une prise en charge (presque) suffisante de l'incertitude (ex. : le comptage des grains de sable, la datation d'une roche par la méthode radiochronologique...). Elle n'a évidemment pas notre faveur mais permettrait de limiter les conséquences fâcheuses. La seconde pourrait être nommée « Avertir » : prévenir l'élève, dans un énoncé lié à l'introduction, de toutes les zones d'incertitude présentes dans l'activité. Il pourrait préciser, par exemple, qu'un échantillon donné est estimé représentatif de sa catégorie dans le cadre de cette évaluation. Les incertitudes seraient ainsi rendues visibles à défaut d'être travaillées. La dernière possibilité, plus ambitieuse en termes d'apprentissage, serait de « travailler l'incertitude ». Cette stratégie consisterait à faire de la caractérisation de l'incertitude un objectif d'apprentissage en soi, et un attendu de ces activités pratiques. Elle pourrait donner lieu à des questions du type : « Vous précisez les éléments d'incertitude présents dans cette activité et les moyens de leur prise en charge ». Placée avant la conclusion, une telle question pourrait avoir un réel effet incitateur sur la formation des élèves et des enseignants. Nous proposons également qu'une grille de lecture sur les précautions épistémologiques, dont nous avons parlées, soit mise à disposition des enseignants. Elle pourrait s'inspirer des marqueurs que nous avons mobilisés dans cette étude et que nous pensons pertinents pour aider au travail de préparation des travaux pratiques.

Mais jusqu'où aller dans l'incertitude ? Faudrait-il questionner en classe la rotondité de la terre ? L'évolution des espèces ? Ou limiter une telle approche critique à des théories qui nous semblent aujourd'hui moins factuelles ? Il n'y a selon nous aucune limite à tracer. Apprendre à considérer la rotondité de la terre comme une construction théorique plutôt qu'un fait établi permettrait justement de montrer la force des constructions théoriques, qui peuvent tenir bon contre le *bon sens* d'une époque, contre *l'évidence même*. La rotondité de la terre, de même que la non-fixité des espèces ou la relativité du temps et de l'espace sont loin d'être des évidences. Ce sont d'abord des constructions mentales, nouvelles et révolutionnaires à leur naissance, ayant finalement pris une place centrale dans nos sociétés du fait de leur résistance à l'épreuve du doute. C'est le doute, et son expression ciblée, la critique, qui donne leur force aux théories scientifiques. Retirer l'incertitude, c'est retirer à la science son atout majeur face à d'autres formes de « connaissances » avec qui elle entre parfois en conflit frontal.

Pas de démarcation infranchissable donc, entre des faits établis et des théories débattues, mais peut-être une limite dans la capacité des élèves, et notamment des plus jeunes à apprendre sans certitude. Serait-il perti-

nent, par exemple, d'enseigner à un enfant de trois ans que l'image sur la première page de son abécédaire est une *représentation* d'un avion, et non un avion ? Peut-être pas... La confusion entre l'objet et sa représentation, entre le modèle et la réalité, serait-elle une erreur inévitable, inhérente aux catégorisations abstraites du langage lui-même ? La distinction entre l'objet et sa représentation pourrait chez les plus jeunes constituer un frein à l'apprentissage, plutôt qu'un moteur. Cette question échappe à notre champ de compétence, mais il nous semble que la marge de manœuvre reste immense avant qu'elle ne devienne actuelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antibi, A., & Brousseau, G. (2002). Vers l'ingénierie de la détransposition. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 8, 45-57.
- Argue, D., Groves, C.P., Lee, M.S.Y., & Jungers, W.L. (2017). The affinities of *Homo floresiensis* based on phylogenetic analyses of cranial, dental, and postcranial characters. *Journal of Human Evolution*, 107, 107-133.
- Arsac, G., Develay, M., & Tiberghien, A. (1989). *La transposition didactique en mathématique, en physique et en biologie*. Villeurbanne : IREM et LIRDIS, Université Claude Bernard Lyon 1.
- Astolfi, J.-P., Giordan, A., Gohau, G., Host, V., Martinand, J.-L., Rumelhard, G., & Zadounaïsky, G. (1978). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF.
- Atlan, H. (2014). *Croyances – Comment expliquer le monde ?* Paris : Editions Autrement.
- Baab, K.L., McNulty, K.P., & Harvati, K. (2013). *Homo floresiensis* contextualized: A geometric morphometric comparative analysis of fossil and pathological human samples. *PLoS ONE* [En ligne], 8(7). Repéré à <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069119>
- Barrau, A. (2016). *De la vérité dans les sciences*. Paris : Dunod.
- Cariou, J.-Y. (2011). Histoire des démarches en sciences et épistémologie scolaire. *RDST*, 3, 83-106.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Darley, B. (1996). Exemple d'une transposition didactique de la démarche scientifique dans un TP de biologie en DEUG 2^e année. *Didaskalia*, 9, 57-78.
- Darley, B. (2007). La démarche d'investigation et son vocabulaire. *Grand N*, 79, 99-111.
- de Ricqlès, A., & Padian, K. (2009). Quelques apports à la théorie de l'Évolution, de la « nouvelle synthèse » à la « super synthèse évo-dévo » 1970-2009 : un point de vue. *Comptes rendus Palevol*, 8, 341-364.
- Delsol, M. (1985). *Cause, loi, hasard en biologie*. Paris : Vrin

- Desbeaux-Salviat, B., & Rojat, D. (2006). Réalités et virtualité dans l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre. *Aster*, 46, 109-132.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Gayon, J. (2004). De la biologie comme science historique. *Sens public* [En ligne]. Repéré à <http://www.sens-public.org/articles/32/>
- Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Centurion.
- Gohau, G. (2012). Des sciences palétiologiques (Whewell) aux archives de la nature. *Travaux du Comité français d'Histoire de la Géologie, 3^e série*, 26(3), 55-65.
- Gould, S. (1998). *La vie est belle : les surprises de l'évolution*. Paris : Seuil.
- Kahn, P. (2002). L'enseignement des sciences naturelles entre philosophie et pédagogie. In N. Hulin (Éd.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902, études et documents* (pp. 85-106). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Kirschner, P. (1992). Epistemology, practical work and academic skills in science education. *Science & Education*, 1, 273-299.
- Mathé, S., Meheut, M., & de Hosson, C. (2008). Démarche d'investigation au collège : quels enjeux. *Didaskalia*, 32, 41-76.
- Morange, M. (2011). *La vie, l'évolution et l'histoire*. Paris : Odile Jacob.
- Nietzsche, F. (1873/2002). *Vérité et mensonge au sens extra-moral* (trad. par Nils Gascuel). Arles : Actes Sud.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Orange Ravachol, D. (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la Terre : entre phénomènes et événements*. Rennes : PUR
- Orange Ravachol, D. (2016). Problèmes, modélisations et modèles dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences de la nature à dimension historique : le cas des sciences de la vie et de la Terre (SVT). *Tréma*, 45, 71-82.
- Paulin, F., Charlat, S., & Triquet, E. (2018). Les sciences historiques : un impensé épistémologique dans l'enseignement de l'évolution. *Recherche en Education*, 32, 18-31.
- Paulin, F., Charlat, S., & Triquet, E. (2019). La biologie évolutive et sa dimension historique : un levier pour aborder le rapport à l'incertitude dans l'enseignement des sciences. *RDST*, 19, 141-163.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Sinaceur, H. (2006). Article « Modèle ». In D. Lecourt (Éd.) *Dictionnaire d'histoire et de philosophie des sciences* (pp. 756-760). Paris : PUF.
- Triquet, É., Gandi, M., & Guillaud J.-C. (2012). Démarches scientifiques, démarches d'investigation en sciences expérimentales et mathématiques. Evolution des représentations d'enseignants débutants de l'IUFM à l'issue de la formation. In B. Calmette (Éd.) *Didactique des sciences et démarche*

d'investigation. Références, représentations, pratiques et formation (pp. 101-125). Paris : L'Harmattan.

Truong, N. (2020, 10 avril). Jürgen Habermas : « Dans cette crise, il nous faut agir dans le savoir explicite de notre non-savoir » (trad. par Frédéric Joly). *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/04/10/jurgen-habermas-dans-cette-crise-il-nous-faut-agir-dans-le-savoir-explicite-de-notre-non-savoir_6036178_3232.html

Notices biographiques

Fabienne Paulin est professeure agrégée de SVT (sciences de la vie et de la Terre) dans un lycée lyonnais, et depuis 2015 docteure en didactique des sciences. Chercheuse associée au sein du laboratoire S2HEP (Sciences, Société, Historicité, Education et Pratiques, EA 4148, Université Lyon 1, Villeurbanne), ses travaux croisant épistémologie et didactique portent sur l'enseignement de la théorie de l'évolution et visent plus globalement les conditions d'une culture scientifique démocratisée.

COURRIEL fabienne.paulin@ac-lyon.fr

Sylvain Charlat est chargé de recherche au CNRS (Laboratoire de Biométrie et Biologie Évolutive, Université Lyon 1, Villeurbanne). Ses travaux portent essentiellement sur le conflit et la coopération dans le monde vivant, et sur l'émergence de nouvelles échelles d'individualité, notamment par la symbiose. Formé « sur le tas » à l'épistémologie, c'est au travers du co-encadrement de la thèse de Fabienne Paulin qu'il a porté son attention sur des questions didactiques. Depuis, il explore les verrous et leviers pour une meilleure transmission de la théorie de l'évolution, et plus généralement, des processus scientifiques.

COURRIEL sylvain.charlat@univ-lyon1.fr

Le rapport à la vérité dans l'enseignement. Deux cas spécifiques : histoire et littérature

Alain Muller, Valérie Opériol, Bruno Védrines

Université de Genève

RÉSUMÉ – Deux risques majeurs guettent la question de la vérité dans un enseignement qui porte des valeurs démocratiques : le relativisme et le dogmatisme. Pour les éviter, notre réflexion essaie de montrer comment le concept de *pluralisme des vérités* peut ouvrir des perspectives didactiques à la fois fructueuses et rigoureuses. Pour cela nous avons choisi de nous pencher plus spécifiquement sur deux disciplines : l'histoire et le français dans sa dimension d'enseignement de la littérature ; toutes deux, mais de manière différente, ne peuvent se dispenser d'une réflexion sur la relation des connaissances qu'elles dispensent avec la vérité.

MOTS-CLÉS – pluralisme des vérités, didactique, enseignement de l'histoire, enseignement de la littérature

*La question de savoir si la vérité objective est accessible à la pensée humaine
– n'est pas une question de théorie, mais une question pratique.*

Karl Marx, *Thèses sur Feuerbach*

Introduction

Les phénomènes sociocognitifs que l'on désigne par des expressions comme *post-vérité* ou *fake news* semblent avoir relancé et exacerbé la très ancienne controverse relative à notre accès à la vérité, et ceci à nouveaux frais : l'attaque contre la vérité ne procéderait plus d'un scepticisme classique – qui prend

pour cible notre *possibilité* de connaître –, mais tout simplement d'un abandon total de tout intérêt pour l'idée même de vérité (D'Ancona, 2017 ; Frankfurt, 2005 ; Williams, 2002).

Mais ces phénomènes ne sont peut-être que la pointe avancée d'une problématique plus large et installée dans le paysage social et éducatif depuis plusieurs années, qu'on pourrait appeler la « tentation relativiste » : tout un ensemble de certitudes issues des Lumières concernant le potentiel émancipateur des savoirs et de l'école s'est petit à petit dissout sous le coup de plusieurs phénomènes : la critique de l'ethnocentrisme culturel européen, la désinstitutionnalisation de l'école (Dubet, 2002) et l'effacement de sa clôture symbolique (Verhoeven, 2012), la mutation des rapports des adultes à l'enfance (de Singly, 2004), la multiplication des réformes et des contre-réformes scolaires, etc. À ces phénomènes sociohistoriques s'est ajoutée la dominance d'une entreprise intellectuelle qui vise, sous les noms de *déconstruction* ou de *postmodernité*, à rendre suspectes des idées comme celles de raison, de connaissance et de vérité.¹ Bref, les savoirs à enseigner sont fortement délégitimés tant en ce qui concerne leur utilité, leur contenu, leur spécificité au regard d'autres produits culturels, que leurs modalités de transmission (Dubet, 2005).

Une telle situation troublée a pour conséquence sur l'enseignement qu'il risque d'être pris en tenaille entre deux positions intenables : ou se satisfaire du *relativisme* ou, par réaction s'enfermer dans un certain *dogmatisme* en enseignant des savoirs fermés sur eux-mêmes et vidés de leur dimension problématisante. Or le projet d'une école égalitaire n'a de chances de se réaliser qu'à travers la double transmission à tou-tes les élèves de savoirs épistémologiquement valides et de capacités critiques d'interrogation de ces mêmes savoirs. Il s'agit donc de refuser d'entrer dans l'opposition mortifère entre relativisme et dogmatisme, et pour cela de penser un enseignement acceptant une certaine pluralité des vérités portée par les savoirs disciplinaires sans céder au « tout se vaut ». Cette problématique se pose de manière particulièrement vive dans l'enseignement du passé, et concerne donc au premier chef des disciplines comme l'histoire et le français, plus particulièrement dans sa dimension d'enseignement de la littérature.

L'histoire scolaire ne peut consister en la transmission d'une vision unique ; en effet, elle interroge les savoirs et met en discussion les points de vue de l'enseignant-e, qui choisit les contenus puis la manière de les transmettre, et des élèves, qui s'expriment dans le processus d'apprentissage. Toutefois, la transposition didactique de la démarche historienne, qui établit la vérité des faits par une analyse critique des sources, devrait permettre d'éviter tout relativisme.

1. Bien que cette entreprise semble un peu s'essouffler depuis quelque temps, ses effets sont toujours bien sensibles.

Pour le cours de français, les enjeux, dans un premier temps du moins, se présentent de manière différente. Que l'enseignement littéraire apporte de la connaissance, cela semble une évidence unanimement partagée. En revanche que cette connaissance puisse être qualifiée de vraie pose une série de problèmes délicats, à commencer par la compréhension même du concept de vérité dans des termes littéraires². Les difficultés apparaissent dès que l'on tente de préciser la nature, les modalités et les conditions de cette connaissance.

Cet article ne présente pas une recherche, même si des données produites antérieurement dans d'autres cadres sont utilisées comme ressources d'argumentation. Il a pour ambition de *problématiser* la question de la vérité dans l'enseignement, d'une part en mobilisant un appareil conceptuel, d'autre part en référant cette problématisation aux champs des didactiques de l'histoire et de la littérature.

Repérages conceptuels pour un pluralisme des vérités non relativiste

Cette première partie de l'article vise, en passant par une critique de quelques arguments relativistes, à thématiser ce qui peut fonder une conception *pluraliste* et non *relativiste* de la vérité, travail qui devrait nous permettre aussi de préciser l'usage que nous faisons de certains termes sensibles : *réalité, connaissance, croyance, objet, fait, concept, interprétation, construction, perspective*, etc. Cette thématisation étant menée à un niveau conceptuel très général, les propos qui suivent ont vocation à être particularisés à l'aune des débats épistémologiques propres à chaque champ disciplinaire.

De quelques figures du relativisme et de leurs conséquences pour l'enseignement

Le relativisme épistémique³ prend sa source dans le constat très banal que certaines choses considérées comme vraies en un certain lieu et/ou à une certaine époque sont considérées comme fausses dans un autre lieu et/ou

2. A ce titre, le fait qu'il n'y ait pas d'entrée *vérité* dans *Le dictionnaire du littéraire* (Aron, Saint-Jacques, & Viala, 2002) est symptomatique.

3. Nous tentons ici de présenter quelques-uns des « schèmes d'argumentation » du relativisme – qui représente d'ailleurs une très vaste mouvance composée d'auteurs aux ancrages conceptuels divers – de manière très générale et sans nous référer précisément à tel ou tel auteur (travail qui certes serait plus précis mais outrepasserait très largement la place qui nous est accordée dans cet article). On trouvera cependant facilement des échos à notre repérage chez des auteurs comme Derrida (1972), Foucault (2012), Latour (1998), Nietzsche (1979), Rorty (1995), Vattimo (2009).

à une autre époque. Pour le dire autrement, la valeur de vérité qu'on attribue ou non à nos énoncés *dépend* du contexte sociohistorique dans lequel ils sont produits. De manière très générale, l'entreprise relativiste consiste à étendre ce constat banal hors de sa zone légitime d'application, en faisant de cette *dépendance* au contexte l'unique principe constitutif de ce que sont une connaissance ou une vérité. Ces dérives logiques se réalisent à travers une multitude de figures diverses. Prenons quelques exemples.

Du constat que telles vérités et telles connaissances sont les produits de pratiques propres à une certaine configuration sociohistorique, on infère que la *signification* même de ces deux termes est relative à cette configuration, qu'ainsi vérité et connaissance sont des notions floues, peu utiles, voire nuisibles, dont on ferait mieux de se passer. Mais une chose est de dire que l'attribution d'une valeur de vérité à un énoncé varie selon les contextes, une autre que la signification attribuée au terme de vérité varie elle-même. La possibilité même d'asserter que *l'attribution d'une valeur de vérité à un énoncé varie selon les contextes* présuppose que la signification du terme de vérité soit la même dans tous les contextes. Bref, « le fait qu'il y ait des pratiques sociales associées à la connaissance de la vérité [...] et que ces pratiques aient évolué ou changé historiquement et socialement, n'implique en rien que la vérité elle-même et la connaissance se réduisent à ces pratiques » (Engel, 2019, p. 282). De plus, réfuter que les notions de vérité et de connaissance aient une véritable signification, c'est simplement s'attaquer à notre langage ordinaire et à nos capacités de communication : « à quoi pourrait bien ressembler un langage d'où la distinction entre le vrai et le faux serait absente ? Peut-on imaginer un apprentissage du langage où l'échange entre l'enfant et son entourage serait indifférent à cette distinction ? » (Rosat, 2009, p. XXIII).

Un autre argument, moins radical au sens où il ne nie pas que les notions de vérité et de connaissance aient une quelconque signification, consiste à suspecter notre langage d'échouer à parler du monde. Dans cette optique, il n'y a pas de sens à parler de faits, ou d'objets du monde, ou de réalité, etc., car toutes ces « entités » ne sont pas détachables du langage dans lequel on les décrit. Bref, il n'y a en définitive que du langage, les objets du monde rapportés dans ce langage étant des fictions, ou encore, pour paraphraser Nietzsche (1979), les faits se dissolvant au profit des interprétations. À partir de là, la différence épistémologique entre croyance et connaissance, littérature et science, sciences de la nature et sciences humaines, poésie et philosophie, etc., tend à s'effacer, puisque toutes ces pratiques consistent à produire des récits aussi fictifs les uns que les autres. Mais le fait que notre connaissance du monde soit médiée par le langage, qu'ainsi notre description de la réalité soit dépendante de celui-ci, n'implique aucunement que cette réalité ait fondu dans le langage, et que celui-ci n'ait rien à dire de celle-là. Encore une fois, ce type de conception exerce une violence contre notre langage ordinaire : quel sens pourrait bien avoir une proposition comme par exemple « Il pleut dehors », si elle n'était pas considérée par la personne qui

l'énonce et celle qui l'entend comme parlant d'un fait réel et comme prétendant à la vérité ?

Une autre dérive consiste à refuser aux connaissances toute part d'objectivité ou de « transcendance » en tant qu'elles sont des *constructions sociales* : étant produites dans un certain contexte, par certains individus, dans un certain but, etc., les connaissances ne sauraient posséder de qualités détachées de ce contexte, de ces individus et de leurs buts. Mais s'il existe bien sûr un lien entre ce que le contexte de découverte (les concepts, les procédures, les technologies... à disposition dans une certaine configuration sociohistorique) rend *possible* comme production de connaissances et les connaissances produites, il n'y a aucune raison principielle permettant *a priori* de refuser au contenu de ces connaissances une part d'indépendance à ce contexte. Plus même, les termes de vérité et de connaissance tels qu'ils fonctionnent dans notre langage ordinaire impliquent que nous puissions

distinguer clairement entre les moyens et procédures dont nous disposons à un moment donné pour décider si une proposition est vraie ou fausse, qui sont historiquement déterminés, contingents, modifiables, imparfaits et faillibles; et la vérité ou la fausseté de la proposition, qui peut bien être déterminée sans que nous y soyons pour quelque chose. (Bouveresse, 2001, p. 141)

Un autre argument consiste à dévaloriser les notions de vérité et de connaissance, car ce seraient des notions à la solde des catégories dominantes et du pouvoir. Les objets de connaissance étant socialement construits, il est logique que les personnes ou les groupes en position de domination sociale aient le pouvoir symbolique d'imposer aux dominé-es leurs objets et leur vérité. Face à cette situation, le relativisme jouerait un rôle émancipateur dans la mesure où il dévoilerait la dimension socialement construite des connaissances et de la vérité. Mais cet argument est à double tranchant. S'il semble pertinent et effectivement émancipateur de montrer que certaines « vérités » sont données pour telles, car elles ont été imposées par ceux qui ont le pouvoir de le faire, on peut difficilement imaginer que les dominé-es puissent faire valoir leur point de vue, sans mettre en question l'objectivité de la « vérité des puissants », c'est-à-dire en confrontant celle-ci à des connaissances considérées comme vraies, indépendamment des intérêts des uns et des autres. Et

si les puissants ne peuvent plus critiquer les opprimés parce que les catégories épistémiques fondamentales sont inévitablement liées à des perspectives particulières, il s'ensuit également que les opprimés ne peuvent plus critiquer les puissants. Voilà qui menace d'avoir des conséquences profondément conservatrices. (Boghossian, 2009, p. 162)

Bref, on voit mal comment des processus de domination pourraient être combattus sans passer par un discours critique assumant la vérité de ses énoncés concernant l'existence de cette domination.

Ce petit inventaire (loin d'être exhaustif) de quelques arguments relativistes devrait permettre de prendre facilement la mesure des difficultés qui seraient posées à l'école si on y cédaient. Comment imaginer une entreprise d'enseignement dépréciant les notions de vérité et de connaissance ? Quelle légitimité donner à l'enseignement de contenus de savoirs, si d'une part ceux-ci ne sont considérés que comme des fictions, et si d'autre part, aucune de ces fictions n'a de propriété épistémologique propre⁴ ? Comment enseigner des phénomènes, des faits, des événements, des processus, des lois, etc., s'il n'est reconnu à tous ces « objets » aucune objectivité ? Comment enseigner ces « objets » si on les suspecte de n'être que le produit contingent d'une certaine culture propre à des groupes dominants ? Comment aussi engager les élèves dans un processus de construction d'un esprit critique si toutes les positions se valent ?

Il semble bien qu'on ne saurait céder aux sirènes du relativisme sans abandonner toute prétention à enseigner. Mais encore faut-il pouvoir répondre à ces sirènes sans nier qu'elles portent en elles à la base un questionnement légitime : « la meilleure réponse aux arguments relativistes consiste sans doute à accepter de voyager en leur compagnie un moment, pour ensuite prendre congé et montrer que leur attelage ne se dirige pas vers où ils aimeraient aller » (Engel, 2019, p. 283). Certes, nos savoirs sont dépendants de notre langage, de la culture dans laquelle ils s'élaborent ! Certes, nos connaissances sont des constructions portées par des individus et des groupes engagés socialement, portés par leurs propres intérêts ! Certes, ce qui est considéré comme vrai ou faux peut varier selon les lieux et les époques ! Réfuter le constat que nos connaissances sont toujours *situées* ne pourrait que nous engager dans le dogmatisme. Ce qu'il s'agit donc de montrer, c'est qu'on peut admettre ce constat tout en sauvant les idées de vérité et de connaissance objective, bref, que l'on peut concevoir un *pluralisme des vérités*, au sens d'une production plurielle de *faits vrais*.

Concevoir un pluralisme des vérités

Dans les termes de Ferraris (2017), le relativisme « professe » une *hypovérité*, au sens où la vérité tend à être détachée de l'ontologie (le domaine des objets du monde) pour être totalement « absorbée » par l'épistémologie (le domaine des concepts) : « dans cette vision [...] 'vrai' devient synonyme de 'ce qui est cru tel par une communauté et qui est corroboré par un ensemble de

4. En ce qui concerne les disciplines qui nous intéressent dans cet article, quelles conséquences aurait pour leur enseignement l'indistinction entre connaissance littéraire et connaissance historique ?

procédures' » (p. 131). La position inverse consiste à promouvoir une *hyper-vérité*, soit l'idée que la relation nécessaire entre ontologie et épistémologie ne doit dépendre d'aucune médiation culturelle ou langagière. L'opposition entre ces deux positions fonctionne comme un « miroir infernal » : il est facile aux adeptes de la première de montrer aux adeptes de la seconde que leurs « purs » concepts sont toujours entachés langagièrement et culturellement, comme il est aisé aux seconds de montrer aux premiers qu'avec eux nous avons perdu le monde⁵.

Sortir de ce jeu infernal est possible en postulant l'idée d'une *mésovérité*, *méso* parce que cette conception « insiste sur le rôle de la médiatisation technique. Pour elle, la vérité est le résultat technologique du rapport entre ontologie et épistémologie » (p. 142). Ontologie et épistémologie sont mises en relation par la technologie, soit par des procédures, des méthodes, des outils culturels, des langages, etc.

Dans cette perspective, la réalité, qui « existe indépendamment du fait qu'il y ait quelqu'un disposé à l'apprécier » (p. 139) et qui est composée d'*objets*, s'appréhende par la médiation d'*interprétations* technologiques qui nous fournissent des *faits*.

Ces faits seront vrais s'ils correspondent aux objets de l'ontologie, et alors ils pourront donner vie à des concepts, ou bien ils seront faux, s'ils ne correspondent pas aux objets de l'ontologie, et l'on peut prévoir qu'ils ne donneront pas vie à des concepts. (p. 145)

Dans cette conception, il n'y a pas d'un côté les *faits* soi-disant objectifs et de l'autre des *interprétations* soi-disant subjectives⁶ : on ne peut avoir de faits qu'à travers des interprétations (technologiques), mais ces « faits-interprétations », s'ils sont vrais, renvoient bien aux objets du monde. Ainsi l'idée d'*interprétation* ne menace plus la validité de nos connaissances et laisse indemne l'idée de vérité, mais elle continue à rendre compte d'une intuition correcte du relativisme, soit que notre accès aux objets de la réalité se fait dans des perspectives diverses : « la vérité est relative par

5. Dans une perspective plus marxienne telle qu'elle se présente dans les *Thèses sur Feuerbach* (Macherey, 2008), on pourrait dire que ces deux positions reposent sur le présupposé identique que la vérité, la connaissance objective, ne sont possibles que sur la base d'un rapport au monde *contemplatif*, *immédiat*, non entaché par nos engagements pratiques : cependant elles n'en tirent pas les mêmes conséquences. Pour la position « hyper-véritatiste », c'est à la seule condition de se libérer de ces engagements pratiques qu'une connaissance objective est possible. Pour la position « hypo-véritatiste », cette entreprise de désengagement étant totalement irréalisable, il ne reste plus qu'à abandonner toute prétention à la connaissance objective, à congédier l'idée de vérité. Mais, toutes deux, ces positions occultent le fait que notre connaissance du monde est une *activité pratique*, que « c'est dans la praxis que l'homme doit faire la preuve de la vérité, c'est-à-dire de l'effectivité et puissance, naturalité immanente de sa pensée » (Marx, cité par Macherey, 2008, p. 14).

6. Séparation qui nous pousserait d'ailleurs à devoir choisir le dogmatisme contre le relativisme ou l'inverse.

rapport aux instruments techniques de vérification, mais elle est absolue par rapport à la sphère ontologique à laquelle elle fait référence et à l'exigence épistémologique à laquelle elle répond » (pp. 142-143). Prenons l'exemple d'une roche posée au milieu d'un chemin. Un promeneur verra dans cette roche un petit obstacle sur lequel il pourrait trébucher. Un géologue verra, par exemple, un morceau de calcaire composé de carbonate de calcium CaCO_3 et de carbonate de magnésium MgCO_3 . Le promeneur, avec sa technologie du quotidien, comme le géologue, avec sa technologie scientifique, identifient deux *faits* différents, mais aussi *vrais* l'un que l'autre, et qui renvoient au *même objet* du monde.

Cette perspective nous autorise à penser un *pluralisme des vérités* fondé sur la pluralité des technologies qui jouent un rôle de médiation entre ontologie et épistémologie, ainsi sur la pluralité des *faits vrais* que ces technologies permettent de produire, ce qui nous permet en dernier lieu de sortir de l'opposition mortifère entre relativisme et dogmatisme. Ceci n'est pas sans conséquence pour la légitimité, la consistance et l'ouverture à la critique des pratiques d'enseignement. Les savoirs à enseigner sont légitimes, car ils expriment une certaine vérité. Ils sont consistants, car ils procèdent de méthodes, de procédures, de techniques, etc. qui ont fait preuve de fécondité dans l'interaction entre domaines des concepts et domaines des objets du monde. Ils sont ouverts à la critique, car ils sont porteurs de toutes les médiations langagières, culturelles et sociales qui ont procédé à leur élaboration et qui les *travaillent* au présent. Mais bien sûr, cette triple propriété des savoirs à enseigner se déploie de manière spécifique selon les disciplines.

L'histoire : démarche scientifique et multiplicité des points de vue

Avant de réfléchir aux spécificités des savoirs de l'histoire et du français, arrêtons-nous un instant sur l'histoire de ces deux disciplines, qui au cours du XIX^e siècle, dans la configuration des systèmes conceptuels qui caractérisent ce que Taylor (1998) appelle un *mouvement de culture*, se sont très nettement différenciées :

L'histoire [...] est fragilisée non seulement par la montée en puissance du roman, mais par l'ambition même de la littérature au sens romantique [...]. Elle [la littérature] ne saisit pas le monde, elle s'y substitue. L'histoire au contraire n'a rien d'un absolu littéraire : sa vocation est précisément de rendre compte d'un hors-texte. (Jablonka, 2014, p. 42)

Cette divergence est une étape fondamentale pour les sciences sociales. La discipline historique enfin immunisée des « microbes littéraires », comme l'affirment Langlois et Seignobos, peut devenir science et développer sa

propre épistémologie (Garcia, 2010). Ainsi, l'école méthodique, qui « doit bien être considéré[e] comme le moment fondateur de l'histoire en tant que discipline en France » (p. 452), s'appuie alors sur une démarche rigoureuse afin d'établir la vérité des faits historiques. Elle défend l'idée d'une objectivité absolue, possible par la critique externe et interne des sources. Depuis lors, le discours de l'historien-ne revêt un statut scientifique. Il est l'expression d'une vérité objective, qui repose sur des faits construits selon la méthode critique, à partir de traces, qui en constituent les preuves.

Mais au cours du XX^e siècle, on va reprocher à ce discours son positivisme excessif. Les débats philosophiques sur la scientificité de la connaissance mettent en crise le concept traditionnel d'objectivité, qui subit une critique générale. En histoire, « sous les coups de boutoir conjugués de multiples réflexions, notamment le *linguistic turn*⁷ et le postmodernisme, la notion de réalité objective, unique et appréhendable dans son ensemble est largement remise en cause » (Offenstadt, 2006, p. 80).

Si l'ignorance du référent et les aspects relativistes de ces mouvements ont été rejetés, ils ont toutefois contribué à rendre l'écriture de l'histoire plus consciente de ses présupposés. Il est désormais admis que le regard sur le passé est déterminé par la position sociale de l'historien-ne, son époque et ses engagements, ce qui colore le questionnement et les résultats de la recherche et complexifie considérablement la quête de la vérité (Noiriel, 2010). Ainsi,

la vérité impliquée par l'histoire [...] est conçue comme une construction partielle, jamais conclusive, dont la garantie reste la négociation ininterrompue entre l'administration des preuves et la multiplicité des points de vue, dont celui du chercheur, par lesquels on les interprète. (Castelli Gattinara, 2010, pp. 939-940)

Ce concept de point de vue situé du ou de la chercheur-se a été théorisé par les études féministes⁸ et il marque l'historiographie des femmes et du genre. Si nous nous référons à cette théorie, c'est que les situations scolaires qui fondent notre réflexion sont relatives à l'enseignement de thèmes de genre.⁹

7. Ce mouvement historiographique qui se répand dans les années 1980 considère que toute réalité sociale est avant tout discursive. Ainsi, puisqu'elle travaille sur des textes, l'histoire ne serait plus une discipline scientifique, mais un genre littéraire comme un autre. Renonçant à l'attestation par le référent, elle n'aurait pas un régime de vérité supérieur au roman et il n'y aurait aucune différence majeure entre ouvrages d'histoire et de fiction (Offenstadt, 2006).

8. En particulier par Haraway, Harding et Hartsock. Pour les références et leur mise en perspective, voir Gaussoit, 2008.

9. Nous nous référons à un travail de thèse sur l'enseignement de l'histoire du genre (Opériol, 2018). Nous avons réalisé 13 entretiens, à Genève, avec des enseignant-es du secondaire I et II qui introduisent cette approche dans leur cours. Nous avons également observé une cinquantaine de leçons, dans des degrés allant de la 9^e (12-13 ans) à la 4^e (18-19 ans), qui traitent de diverses thématiques de genre, par

La théorie du point de vue

La théorie féministe du point de vue (Larivée, 2013) propose de tenir compte des relations de pouvoir qui orientent la pratique de la science. Elle considère que, par leur expérience concrète de la domination, les femmes ont « une position privilégiée, d'un point de vue épistémologique, pour observer le fonctionnement de la suprématie masculine » (Bracke, Puig de la Bellacasa, & Clair, 2013, p. 50). C'est en se plaçant du point de vue situé des dominées que l'on a pu mettre au jour l'androcentrisme des sciences sociales resté jusque-là un point aveugle. Dans ce qui deviendra le champ historiographique du genre, les premiers travaux des années 1970 révèlent que l'histoire qu'on avait crue universelle était en réalité masculine; elle n'avait présenté que le point de vue des hommes, tout en le considérant comme objectif. Une telle rupture épistémologique s'explique par l'arrivée des femmes dans les universités et la recherche, ainsi que par l'impulsion donnée par le mouvement social du féminisme. Les chercheuses revendiquent la continuité entre science et projet politique :

Il n'y a pas de théorie de l'oppression sans volonté de changement social, sans volonté d'en finir avec l'oppression [...] car on ne peut pas dissocier les voies pour essayer de changer le réel des voies pour essayer de le connaître. (Delphy, 2013, pp. 7-8)

Ainsi, la perspective du changement fait partie de la démarche scientifique, puisque c'est en imaginant ce qui n'existe pas qu'on peut comprendre ce qui est et comment cela existe. Pour penser vraiment le genre, il faut donc rêver le non-genre. « L'utopie d'un monde autre peut avoir une fonction heuristique et cognitive dans l'intelligibilité du monde social » (Gaussot, 2003, p. 296). Il n'y a donc pas de rupture entre engagement et production de connaissances. « C'est en tant que sujet dominé sur la voie de leur propre libération que les femmes ont pu saisir les mécanismes de la domination masculine et l'androcentrisme des sciences sociales » (Gaussot, 2008, p. 187). L'engagement féministe a en quelque sorte élargi le spectre des vérités historiques, au sens où il a introduit de nouveaux objets de recherche possibles pour l'histoire.

Engagement et vérité dans l'histoire scolaire

Cette question de l'engagement et de la pluralité des interprétations s'observe également dans l'enseignement de l'histoire. Concernant cette discipline, il n'est pas possible de rester dans l'illusion de la neutralité, vu la force

exemple pour celles qui seront citées ici, de la question des femmes durant la Première Guerre mondiale ou des tontes de la Libération.

de la demande sociale quant à ses enjeux et ses contenus. À sa fonction scientifique s'ajoute une fonction éducative, liée à ses finalités sociopolitiques, citoyennes et axiologiques qui ont toujours nettement déterminé la discipline. L'enseignant-e se trouve donc investi-e de deux missions indissociables, transmettre des contenus d'histoire et préparer à la citoyenneté. La question du choix des savoirs, qui sont conçus aussi en référence à la mémoire collective et à des finalités sociales (Lautier, 2001), doit prendre en compte la question du pouvoir. Ainsi, on peut se demander comment maîtriser, pour les enseignant-es, l'immixtion dans leurs leçons de leur ancrage social, de leur vision du monde. Cette question se pose de façon particulière dans le contexte cantonal genevois, où les plans d'études n'imposent pas de programmes thématiques¹⁰, et où les enseignant-es disposent donc d'une marge de manœuvre relativement ample. La recherche montre que les personnes qui introduisent l'approche de genre sont motivées avant tout par un engagement personnel pour l'égalité des sexes. Or, dans les leçons, les élèves expriment de nombreuses représentations, où se mêlent naturalisations et stéréotypes. Pour traiter ces croyances, ou contrevérités, il s'agit de recourir à la démarche scientifique de la discipline. Ainsi, examinons la transposition didactique de la pensée historique. Dans quelle mesure contribue-t-elle à écarter les risques de dogmatisme et de relativisme ?

La pensée historique en didactique de l'histoire

Rappelons que les didacticien-nes s'accordent à dire que l'histoire scolaire ne se réduit pas à la transmission des faits, mais consiste également en l'appropriation d'une démarche, d'une méthode, qui devrait permettre aux élèves de penser en histoire. La formalisation didactique de cette *pensée historique* a pour objectif l'apprentissage par les élèves « des exigences collectives de vérité, de méthode et de distanciation » (Granger, 2013, p. 21) propres aux historien-nes. Elle relève d'une approche épistémologique de la didactique, qui part de l'idée que « comprendre la manière dont les historiens font de l'histoire donne des clés pour saisir les modalités d'apprentissage ou de la construction par les élèves [des] savoirs » (Lalaguë-Dulac, Legris, & Mercier, 2016, p. 13). Cet apprentissage passe par la mobilisation d'une série de concepts et d'opérations intellectuelles, comme la périodisation, la comparaison, la conceptualisation, la problématisation, la prise en compte des usages publics de l'histoire, notamment autour des questions socialement vives, et la contextualisation ou reconstitution des *présents du passé* (Heimberg & Vassallo, 2007) des acteurs et actrices historiques. Ce dernier élément signifie que la vérité en histoire est fondée non seulement sur la recherche

10. Au contraire de ce qui se passe par exemple en France, les contraintes portent uniquement sur des aspects épistémologiques et méthodologiques, ainsi que sur une fourchette chronologique par degré. Les thèmes mentionnés ne le sont qu'à titre de suggestions.

des conditions objectives ou des causes matérielles, mais également sur la compréhension des intentions des actions humaines (Lautier, 1997, p. 7), de leurs cadres de référence, normes et valeurs (Castelli Gattinara, 2010, p. 937). Se remettre dans les *présents du passé* revient à « comprendre les actions et représentations des sujets dans le contexte des structures et des contraintes qui les enserrant » (Green, 1995, p. 166). Cette opération implique recul et décentration. Elle s'appuie sur une appréciation du contexte historique et chronologique des événements par la démarche historique et sur une rigoureuse analyse critique des traces documentaires (Martineau & Déry, 2002).

Dans les leçons observées (Opériol, 2018), une large place est laissée à la discussion. Le but est de laisser les élèves exprimer librement leurs représentations, première étape du processus d'apprentissage où les concepts scientifiques sont appréhendés par le biais du sens commun pour produire du sens (Cariou, 2012) ; puis lors d'une deuxième étape, il s'agira de déconstruire les stéréotypes de sexe. Ainsi, les élèves tiennent parfois des propos empreints de naturalisations genrées, ou de scepticisme, et vont jusqu'à mettre en doute l'objectivité des enseignant-es, plus précisément des enseignantes, en qualifiant leurs propos de féministes. Celles-ci sont donc contraintes de prendre en compte ce soupçon récurrent à l'égard de l'approche de genre, qui s'est vue longtemps « délégitimée comme discours particulier, situé, engagé, idéologique » (Gaussot, 2008, p. 191). Elles renvoient les élèves aux documents et invoquent les sources comme preuves.

Dans d'autres passages, la recherche de la vérité historique passe par une mise à distance du risque d'anachronisme consistant à plaquer son propre univers mental sur le passé. Ainsi, les enseignant-es demandent aux élèves de se remettre dans les *présents du passé*. Prenons l'exemple d'une séquence sur les tontes de la Libération. La photo de Capa¹¹ fait émerger une variété de points de vue dans la classe et rend ainsi intelligible la complexité d'une telle situation historique, dont on ne peut faire qu'un récit polyphonique, fondé sur une vérité plurielle, sur la diversité des expériences des différent-es acteurs et actrices de l'époque (présent-es sur la photo). La séquence retrace également l'évolution des représentations des femmes tondues, pour illustrer l'idée que les interprétations de l'événement changent selon les contextes sociohistoriques. Elle montre que les mots utilisés varient (*coupables, victimes...*), mais pas la réalité factuelle : en effet, l'hypothèse d'un élève comme quoi la femme de la photo aurait subi un viol est clairement invalidée par l'enseignant-e, qui relate le travail historique effectué autour de cette source.

On trouve aussi des élèves qui pratiquent spontanément ce genre d'opérations d'historicisation ; par exemple, dans un passage de notre corpus, autour de l'analyse d'une caricature exprimant la crainte qu'avaient

11. <https://tonduechartres.wordpress.com/2009/11/29/la-photo-de-la-honte/> (consulté le 29 mars 2020).

les hommes de la masculinisation des femmes durant la Première Guerre mondiale, une fille se demande si les femmes en avaient peur elles aussi. Elle cherche à éviter la téléologie et à retrouver leur horizon d'attente, afin de comprendre si l'exercice de nouvelles professions suite au départ des hommes au front était vécu comme une forme d'émancipation. L'enseignante lui répond en élargissant l'échelle temporelle et en inscrivant les années de guerre dans un temps plus long, par la mention de l'existence des mouvements féministes au XIX^e siècle. Elle allègue ainsi un fait historique pour permettre à l'élève d'accéder à une réalité historique plus précise, plus vraie, mais plus complexe, puisque composée de deux points de vue opposés.

La vérité dans l'enseignement littéraire

Nous avons évoqué dans notre introduction les difficultés liées à ce que l'on pourrait qualifier d'accès à la connaissance par les moyens propres de la littérature. À titre d'exemple, dans quelle mesure la description des conditions de vie du peuple dans *L'Assommoir* est-elle vraie? Constitue-t-elle une connaissance fiable? Une connaissance qui passe par la fiction n'est-elle pas plutôt une connaissance sur les capacités de l'imagination plutôt que la représentation véridique de faits réels? Trop souvent la confusion entretenue à cet égard permet de soutenir que la littérature peut à certains égards donner accès à un savoir de type historique supérieur à ce que l'histoire fournit elle-même. Elle comblerait par la puissance de l'imaginaire les blancs de la mémoire. Cette position s'inspire d'une idéologie que l'on peut faire remonter au romantisme, bien représentée par un auteur comme Alfred de Vigny par exemple. Dans un texte intitulé *Réflexions sur la vérité dans l'art* (1827/1948), il assimile la littérature à une religion dont les prophètes inspirés, au premier rang desquels figurent les poètes, bénéficient par leur génie créatif d'un accès privilégié à une vérité supérieure et idéale; les historiens en demeurent privés, car prisonniers des événements ils n'ont qu'une vision fragmentaire et myope du sens véritable de l'histoire. Les rapports tourmentés entre les deux disciplines ne relèvent toutefois pas seulement du passé, puisque l'idéalisation des pouvoirs de la littérature connaît avec le postmodernisme du XX^e siècle un renouveau qui déborde sur les territoires de l'histoire. Dans le cas des violences politiques extrêmes comme les guerres et la Shoah, cela entraîne d'ailleurs des prétentions contestables de la part d'auteur-es de fictions qui pensent légitime de suppléer, amender, compléter, fictionnaliser les témoignages directs sur les événements¹².

12. Mentionnons sur ce point les polémiques qui ont accompagné les publications des *Bienveillantes* de Jonathan Littell en 2006 et *Jan Karski* de Yannick Haenel en 2009 et l'analyse de Patrick Boucheron (2010).

Quand la littérature s'autonomise

Parallèlement à ce divorce, il est nécessaire, pour comprendre les relations des littéraires avec la vérité, d'évoquer la construction historique du champ littéraire lui-même. Sa configuration spécifique est en lien étroit avec le type de connaissances qu'il produit (social, réaliste, psychologique, politique, sensible, etc.). Divers travaux (Bourdieu, 1991, 1998 ; Sapiro, 2014 ; Thumerel, 2002) le définissent comme un espace d'action dans lequel se positionne de manière différentielle une pluralité d'acteurs et actrices (auteur-es, éditeur-trices, critiques, etc.), se livrant à une concurrence permanente dans le but de préserver, déplacer ou conquérir une position hégémonique. Procéder à une discrimination de nature esthétique et se distinguer des autres apparaissent donc comme deux moteurs idéologiques importants. Ainsi, au XIX^e siècle, en contraste et en opposition avec une littérature de grande diffusion, se développe un champ beaucoup plus restreint investi d'une forte valeur symbolique. La volonté de distinction va alors tendre vers une affirmation d'autonomie ostentatoire, fortement revendiquée, théorisée (Bourdieu, 1991)¹³. Elle se traduit par des normes, des règles, des valeurs qui au sein de la société en général permettent à ses protagonistes d'être identifié-es comme des littéraires. Mais, fait d'importance, la légitimité s'acquiert ou se perd en fonction des jugements portés par des pairs reconnus dans le champ. C'est ce qui a permis à des auteurs comme Céline ou Jünger – malgré leur compromission avec le fascisme – de retrouver du crédit après-guerre. La prééminence de la valeur esthétique sur le politique leur a redonné une aura littérairement fréquentable¹⁴, et les confronter à leur responsabilité politique est apparu désormais comme du moralisme, ou un littéralisme borné. Autonome, « fétiche solitaire » (Eagleton, 1994, p. 21), la littérature et sa définition entraînent une série d'oppositions qui affectent le statut de la vérité : le beau *versus* l'utile, l'esthétique désintéressée dissociée de l'éthique et de l'engagement politique, etc. Certes, l'amplitude est grande entre l'autonomie la plus forte, celle de l'autotélisme poétique¹⁵ et certaines formes d'hétéronomie comme la littérature prolétarienne. L'autonomie en l'occurrence ne signifie pas que la littérature ne s'intéresse pas au monde référentiel – le soutenir serait absurde –, mais que le critère de littéarité et de qualité répond avant tout à un souci esthétique et non véridictionnel. Et cette capacité de jugement est fortement revendiquée et défendue par les acteurs-rices du champ littéraire. Ainsi, par-delà les querelles esthétiques, l'idéologie dominante du

13. Philippe et Piat (2009) situent le développement d'une *langue littéraire* qui contribue de manière essentielle à la physionomie du champ entre 1850 (Flaubert) et la fin du XX^e siècle (Simon).

14. On peut se reporter sur ce point pour Céline à Roynette (2015), Duraffour et Taguieff (2017), pour la transposition didactique de ses œuvres à Védrières (2018), et pour Jünger à Vanoosthuysse (2014).

15. « Principe esthétique selon lequel l'œuvre d'art est à elle-même sa propre fin. Il définit l'œuvre comme un ensemble autonome, clos sur lui-même, sui-référentiel et sans visée utilitaire ou éducative ; il marque alors une opposition avec les ouvrages à caractères mimétique et pragmatique » (Favre-Duboz cité par Aron, Saint-Jacques, & Viala, 2002).

champ tend vers une défense des prérogatives de l'esthétique sur l'expression d'une vérité factuelle, rationnelle, scientifique. Force est de constater, point essentiel pour notre propos, que cette tendance ne favorise pas les genres littéraires pour lesquels l'authenticité de l'attestation est primordiale : témoignages, mémoires, biographies, chroniques, etc., genres soumis au critère de la preuve.

Ajoutons encore, autre aspect fondamental, que ce processus de différenciation et de distinction en œuvre dans le champ littéraire affecte aussi bien, mais sous des modalités spécifiques, l'enseignement de la littérature. En réalité, il s'inscrit dans un mouvement plus global que retrace l'histoire de l'éducation. Hofstetter et Schneuwly (2018) expliquent par exemple que les évolutions socio-économiques au XIX^e siècle s'accompagnent de la nécessité d'une transformation de l'enfant en écolier-ère par une éducation des masses de plus en plus étendue. En relation avec la division du travail et les lois du marché, cet enjeu entraîne une contradiction dans l'enseignement : donner l'accès à une culture commune et en même temps garantir « l'ordre et la différence », à la fois communautariser et différencier. Il y a à la fois nécessité d'une école obligatoire, mais aussi d'une différenciation, dans laquelle la littérature, sa définition et son enseignement vont être amenés à jouer un rôle important¹⁶.

Le risque relativiste de l'enseignement littéraire

Soutenir pourtant que l'évolution du champ littéraire a eu pour conséquence de compliquer, d'obscurcir, d'embrouiller les relations du *littéraire* avec la vérité ne suffit pas, il nous reste à envisager la manière dont le cours de littérature transpose cette configuration, transforme cet objet d'enseignement en objet enseigné. La manière en effet dont une discipline comme le français sélectionne des corpus, promeut des valeurs, institutionnalise des dispositifs d'apprentissage (les méthodes et les attendus de l'explication de texte) témoigne de son positionnement vis-à-vis du double risque du relativisme ou du dogmatisme ; nous voudrions à présent expliquer pourquoi l'enseignement littéraire a été particulièrement perméable à la tentation du premier.

Intéressons-nous aux corpus. Diverses enquêtes de terrain révèlent dans les classes de français une étude très fortement majoritaire des genres fictionnels, avec pour conséquence remarquable l'approche des faits historiques par la médiation quasi exclusive de la fiction¹⁷. Mais pourquoi cette discipline passe-t-elle de préférence par ces genres pour aborder de

16. On peut même y voir un bel exemple de transposition ascendante. L'école en offrant par l'éducation des masses un accès plus large au littéraire influence la configuration du champ, et nécessite, pour qu'il reste distinctif et discriminant, un déplacement des valeurs de distinction.

17. La dimension de cet article ne nous permettant pas d'entrer dans les détails, on peut se reporter pour une analyse de diverses enquêtes de terrain à Védrines (2017), deuxième partie, chapitre 5-4.

tels faits ? Notre hypothèse est que la réponse est à chercher du côté de la construction sociale de la Littérature comme idéal illusoire de normes à prétention universelles et intemporelles (Macherey, 2014). L'idéologie humaniste bourgeoise privilégie de préférence les valeurs du « musée imaginaire » des « grands textes inaltérables » (Kuentz, 1972)¹⁸, ce qui affecte de manière significative la compréhension d'un concept comme celui de genre littéraire. La surreprésentation de la fiction, le privilège accordé à la subjectivité de l'auteur-e et son corrélat hautement valorisé d'originalité (Vaillant, 2010), la critique thématique liée à une conception romantique du style comme voie d'accès aux profondeurs de la conscience (Maingueneau, 2004), la transposition d'un champ littéraire orienté vers l'autonomie, tout concourt à vider d'une partie de son intérêt le concept de genre littéraire. L'erreur est de le tenir uniquement pour un principe descriptif classificatoire (les discussions sans fin montrent bien l'impasse d'une classification fondée sur des critères linguistiques), alors que sa fonction la plus intéressante (Bronckart, 1996 ; Maingueneau, 2010 ; Medvedev, 2008 ; Rastier, 2001 ; Schneuwly, 1998 ; Volochinov, 2010,) est d'attirer l'attention sur les liens des textes avec leur situation de communication ; dès lors une approche de type sociohistorique est à même d'étudier et d'interroger leur valeur véridictionnelle, car on voit mal comment ce questionnement pourrait être effectué sans situer les points de vue.

Une telle approche est tout à fait compatible avec celle d'un philosophe du langage comme Vernant pour qui

l'illusion de l'interprétation traditionnelle consiste à prétendre apporter une réponse simple et unique à la question de la vérité. Qui pourrait croire que les procédures de vérification sont les mêmes pour le physicien, le chimiste, le biologiste, l'économiste, le politicien, le juriste, le médecin, le plombier, la cuisinière, etc. ? [...] Selon le régime de véridicité en jeu, les problèmes ne sont pas les mêmes, ni les stratégies utilisées, ni les mondes construits en commun. (2009, p. 216)

Étant liées étroitement aux genres de textes et à leurs procédures de vérification, les modalités véridictoires ne sont pas les mêmes par exemple pour *Mme Bovary* et *L'Origine des espèces*. Un auteur qui passe par le roman ou par le traité scientifique n'accède pas du tout à la même connaissance et son lecteur non plus. Ce ne sont pas des voies différentes qui mènent à la même vérité. La pluralité des vérités se comprend donc ainsi à partir des points de vue situés par les genres, et cela signifie qu'ils ne sont pas interchangeables, qu'ils ne peuvent prétendre à la même légitimité puisque leur fonction est tributaire des situations d'énonciation et des buts visés ; l'approche par les genres de textes doit ainsi permettre d'éviter à la fois l'écueil de l'hypovérité et de l'hypervérité, afin d'approcher la mésovérité dont il a été question plus haut. C'est d'ailleurs cohérent avec la distinction que propose Bouveresse

18. C'est ce qui explique en particulier l'importance du choix des extraits dans les manuels.

entre une connaissance par imagination et une connaissance pratique (2008, p. 59). Les écrivain-es montrent à l'envi des connaissances par imagination : le Père Goriot, Christ de la paternité, souffrant de l'ingratitude de ses filles, Raskolnikov confronté à sa conscience, le docteur Rieux luttant contre la peste, mais ces connaissances ne deviendront pratiques que si elles sont éprouvées par expérience, si elles sont testées et vérifiées. Nous aurons alors affaire à une connaissance empirique, alors que dans la fiction nous connaissons certes, mais d'une manière bien différente. Elle nous enseigne non la réalité effective des événements survenus, mais un art imaginaire d'explorer les possibilités qu'offre le monde qui nous entoure. Le lien avec la question de l'attestation et de la garantie est patent et on conviendra que distinguer les deux types de connaissances est indispensable si l'on envisage une action à partir de cette attestation et si, du point de vue d'une science sociale comme l'histoire, on souhaite faire la différence entre le vrai et le faux.

Nous avons constaté que l'enseignement littéraire, en accordant un privilège à la fiction, induisait une certaine conception de la littérature avec ses vérités spécifiques. Cependant, les points de vue situés s'expriment dans le cadre d'une classe et la construction des mondes communs n'est pas le résultat d'un débat purement intellectuel, dans lequel chaque participant-e serait à égalité; ils témoignent d'une orientation idéologique de la vision du monde, la connaissance étant intéressée, construite certes de manière interactionnelle, mais aussi et peut-être surtout transactionnelle, au sens d'une négociation voire d'une tractation : c'est-à-dire l'étude des « diverses formes possibles – et non point idéales – de dialogue [...] étroitement tributaires de transactions qui, seules, leur assignent *sens* et *finalité* » (Vernant, 2009, p. 227). Ainsi, la solution ne réside pas dans une sorte de relativisme mou : pour éviter les rapports de domination, il suffirait de respecter l'avis de chacun-e, mais plutôt en donnant au débat démocratique son potentiel, c'est-à-dire la possibilité pour chaque élève citoyen-ne de réfléchir en connaissance de cause. Et à cette possibilité œuvre toute réflexion portant sur les modalités de véridicité. Ni relativisme ni dogmatisme donc.

Conclusion

Dans l'enseignement de l'histoire, la réalité historique ne peut être construite, transmise et apprise sous une forme monolithique, eu égard à la prise en compte du filtre que constituent le point de vue situé de l'historien-ne, l'engagement de l'enseignant-e ou les représentations de l'élève. La multiplicité des perspectives permet d'interroger les savoirs. Ainsi, elle fait voyager les classes en compagnie des arguments relativistes, pour reprendre les mots d'Engel (2019), mais un moment seulement, puisque la pratique de la pensée historique permet d'en prendre congé : la transmission des faits, la critique

des sources et la pratique d'opérations d'historicisation garantissent le rapport au référent réel propre à la discipline.

Dans l'enseignement du français, la priorité qui a été donnée à l'esthétique sur la recherche d'une vérité factuelle rend la situation plus confuse. La surreprésentation des genres fictionnels au détriment d'autres genres subordonnés à l'authenticité de l'attestation a embrouillé la réflexion sur la question de la véridicité et sur les types de connaissances respectifs qu'elle offre.

Ceci dit, il s'agit dans les deux disciplines d'être conscient de ses choix et de les expliciter. Dans la mesure où cette multiplicité des perspectives, cette pluralité des vérités est revendiquée et explicitée en classe, elle devient un outil didactique précieux, pour transmettre un rapport aux savoirs plus conforme, pour l'histoire, à ce qui se passe dans la communauté de recherche des historien-nes, où l'on s'efforce d'approcher l'objectivité par la démarche historienne et la confrontation des interprétations, et, pour le français, à la multiplicité des genres textuels existants dans le champ littéraire et aux types de connaissances respectifs qu'ils offrent.

La mise en perspective des deux disciplines scolaires histoire et français montre ainsi le rôle fondamental que joue la transmission d'outils médiateurs – la *technologie* pour reprendre le vocabulaire de Ferraris (2017) – dans la possibilité de penser et de mettre en pratique un enseignement honorant l'idée de *vérité*, sans faire de celle-ci un dogme ou une doxa, mais en préservant son caractère toujours situé et ouvert à la révision. Elle montre aussi que tenir à distance relativisme et dogmatisme ne peut consister à défendre une neutralité du point de vue, mythe aussi idéaliste qu'obscur. Lui donner l'ascendant sur la vérité, sous prétexte qu'elle préserverait le consensus, risque fort d'aboutir à cette sorte de « solipsisme collectif » dont la fiction d'Orwell 1984 a magistralement montré les effets. Dans une société totalitaire, ce n'est pas la recherche de la vérité qui importe, mais que tout le monde adhère à une idéologie hégémonique qui passe pour *la vérité*, ce qui revient en réalité à une solidarité toute au bénéfice des dominant-es (Rosat, 2012, P. XVII). Dans les sociétés démocratiques, où c'est à l'école que se construit pour une part capitale l'esprit critique, le traitement de la question toujours complexe et inconfortable de la vérité apparaît dès lors comme un des critères qui permet de départager enseignement inoffensif et offensif ; en d'autres temps, on aurait écrit engagé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aron, P., Saint-Jacques, D., & Viala, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boghossian, P. (2009). *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Marseille : Agone.

- Boucheron, P. (2010). « Toute littérature est assaut contre la frontière ». Note sur les embarras historiens d'une rentrée littéraire. *Annales HSS*, 2, 441-467.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89, 4-46.
- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Bouveresse, J. (2001). L'objectivité, la connaissance et le pouvoir. In D. Eribon (Éd.), *L'infréquentable Michel Foucault* (pp. 133-145). Paris : EPEL.
- Bouveresse, J. (2008). *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, le vérité & la vie*. Marseille : Agone.
- Bracke, S., Puig de la Bellacasa, M., & Clair, I. (2013). Le féminisme du positionnement. Héritage et perspectives contemporaines. *Cahiers du genre*, 54, 45-66.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Castelli Gattinara, E. (2010). Vérité. Épistémologie : vérité et vérification. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt (Éds.), *Historiographies* (vol. 2 ; pp. 927-940). Paris : Gallimard.
- D'Ancona, M. (2017). *Post-Vérité. Guide de survie à l'ère des fake news*. Paris : Plein jour.
- De Singly, F. (2004). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In F. de Singly (Éd.), *Enfants – adultes. Vers une égalité de statut ?* (pp. 17-32). Paris : Universalis.
- Delphy, Ch. (2013). *L'ennemi principal. Penser le genre* (vol. II). Paris : Syllepse.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Paris : Minuit.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2005). Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire. In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Éds.), *La crise de la culture scolaire* (pp. 319-330). Paris : Presses universitaires de France.
- Duraffour, A., & Taguieff, P.-A. (2017). *Céline, la race, le Juif. Légende littéraire et vérité historique*. Paris : Fayard.
- Eagleton, T. (1994). *Critique et théorie littéraires. Une introduction*. Paris : Presses universitaires de France.
- Engel, P. (2019). *Les vices du savoir. Essai d'éthique intellectuelle*. Marseille : Agone.
- Ferraris, M. (2017). *Post vérité et autres énigmes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France 1979-1980*. Paris : EHESS / Gallimard / Seuil.
- Frankfurt, H. G. (2005). *On Bullshit*. Princeton : Princeton University Press.

- Garcia, P. (2010). Historiographie méthodique. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt N. (Éds.), *Historiographies, 1 concepts et débats* (pp. 443-452). Paris : Gallimard.
- Gaussot, L. (2003). Engagement et connaissance : sens et fonction de l'utopie pour la recherche féministe. *Cahiers internationaux de sociologie*, 115, 293-310.
- Gaussot, L. (2008). Position sociale, point de vue et connaissance sociologique : rapports sociaux de sexe et connaissance de ces rapports. *Sociologies et sociétés*, 40(2), 181-198.
- Granger, C. (2013). Ouverture. Science et insouciance de l'histoire. In C. Granger (Éd.), *A quoi pensent les historiens ? Faire de l'histoire au XXI^e siècle* (pp. 5-23). Paris : Autrement.
- Green, N. (1995). Classes et ethnicité, des catégories caduques de l'histoire sociale ? In B. Lepetit (Éd.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale* (pp. 165-186). Paris : Albin Michel.
- Haenel, Y. (2009). *Jan Karski*. Paris : Gallimard.
- Heimberg, C., & Vassallo, M. (2007). *Insegnare Storia. Riflessioni e spunti di lavoro per la formazione iniziale degli insegnanti*. Turin : Stampatori.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Jablonska, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7, 3-26.
- Laaguë-Dulac, S., Legris, P., & Mercier, C. (Éds.). (2016). *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Larivée, C. (2013). Le *standpoint theory* : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique. *Ithaque*, 13, 127-149.
- Latour, B. (1998). Ramsès est-il mort de la tuberculose ? *Recherches*, 307 (84-85).
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). *Psychologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Littell, J. (2006). *Les Bienveillantes*. Paris : Gallimard.
- Macherey, P. (2008). *Marx 1845. Les thèses sur Feuerbach. Traduction et commentaire*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Macherey, P. (2014). *Études de philosophie littéraire*. De l'incidence éditeur.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2010). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Armand Colin.
- Martineau, R., & Déry, C. (2002). Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de *raisonnement historique*. *Le cartable de Clio*, 2, 114-131.

- Medvedev, P. (2008). *La méthode formelle en littérature*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Nietzsche, F. (1979). *Fragments posthumes, automne 1985 – automne 1987* (trad. par J. Hervier). Paris : Gallimard.
- Noiriel, G. (2010). Objectivité. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt (Éds.), *Historiographies. Concepts et débats* (vol. II ; pp. 792-801). Paris : Gallimard.
- Offenstadt, N. (Éd.) (2006). *Les mots de l'historien*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>
- Philippe, G., & Piat, J. (2009). *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Paris : Fayard.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Paris : Albin Michel.
- Rosat, J.-J. (2009). Préface. In P. Boghossian, *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance* (pp. VII-XXVII). Marseille : Agone.
- Rosat, J.-J. (2012). Préface. In J. Conant, *Orwell ou le pouvoir de la vérité* (trad. par J.-J. Rosat ; pp. VII-XIX). Marseille : Agone.
- Royette, O. (2015). *Un long tourment. Louis-Ferdinand Céline entre deux guerres (1914-1945)*. Paris : Les Belles Lettres.
- Sapiro, G. (2014). *La sociologie de la littérature*. Paris : La Découverte.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Taylor, Ch. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Thumerel, F. (2002). *Le champ littéraire français au XX^e siècle. Éléments pour une sociologie de la littérature*. Paris : Armand Colin.
- Vaillant, A. (2010). *L'histoire littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Vanoosthuyse, M. (2014). Ernst Jünger, itinéraire d'un fasciste clean. *Agone* [En ligne], 54, 123-146. <https://www.cairn.inforevue-agone-2014-2-page-123.htm>
- Vattimo, G. (2009). *Addio alla verità*. Rome : Meltemi.
- Védrières, B. (2017). *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>
- Védrières, B. (2018). Le romantisme de la crasse ou les indulgences littéraires. *En jeu*, 11, 41-55.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45, 95-121.

Vernant, D. (2009). *Discours et vérité. Analyses pragmatique, dialogique et praxéologique de la véridicité*. Paris : Vrin.

Vigny, A. de. (1827/1948). *Œuvres complètes* (vol. I). Paris: Gallimard.

Volochinov, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage : les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Limoges : Lambert-Lucas.

Williams, B. (2002). *Vérité et véracité*. Paris : Gallimard.

Notices biographiques

Alain Muller est chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève, et membre des équipes de recherche CRAFT et LIFE. Il travaille dans une perspective pragmatiste sur l'analyse de l'activité enseignante et la formation des enseignants.

COURRIEL alain.muller@unige.ch

Valérie Opériol est chargée d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève, et membre de l'équipe de recherche EDHICE. Ses recherches portent sur la perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire.

COURRIEL valerie.operiol@unige.ch

Bruno Védrines est chargé d'enseignement en didactique du français à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève, et membre de l'équipe de recherche GRAFE. Son travail porte plus spécifiquement sur la didactique de la littérature.

COURRIEL bruno.vedrines@unige.ch

Du rapport à l'erreur et à la vérité dans l'enseignement/apprentissage de l'improvisation au clavier : le cas de la séance initiale d'une *master class*

Catherine Grivet Bonzon

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cette contribution s'intéresse à la prise en compte des *erreurs* des élèves dans l'enseignement de l'improvisation idiomatique au vibraphone. Par l'analyse didactique d'une séquence d'enseignement, nous nous demanderons si la transmission des compétences et savoirs musicaux spécifiques à cette pratique sociale de référence induit un rapport à l'erreur particulier de la part des acteurs dans leur relation, entre autres, à la « vérité de l'œuvre ».

MOTS CLÉS – didactique, musique, erreur, improvisation

Do not fear mistakes. There are none.

Miles Davis (1926-1991)

Introduction

Improviser n'est pas un geste anodin. Si l'improvisation idiomatique¹ est soumise la plupart du temps à des règles et des lois harmoniques et rythmiques qui s'apprennent et donc, nous pouvons le supposer, se transmettent,

1. « L'improvisation idiomatique, de loin la plus répandue, est surtout liée à l'expression d'un langage musical : jazz, flamenco, musique baroque, par exemple. C'est ce langage qui lui confère vigueur et identité. L'improvisation non idiomatique, présente généralement dans l'improvisation dite 'libre', a d'autres

il n'en est pas moins vrai que ce geste nous dit peut-être autre chose du musicien et de l'apprentissage que les autres formes musicales ne disent pas. L'improvisation, jeu en train de se jouer, conversation où l'on ne peut pas anticiper le discours de l'Autre, serait une forme où l'on « pardonnerait » l'erreur beaucoup plus facilement que dans d'autres genres musicaux. Le trompettiste Miles Davis n'aurait pas hésité à intégrer l'erreur au processus d'improvisation en affirmant qu'elle n'existe pas et que le destin d'une note dépend du contexte harmonique². Stefon Harris³ fait lui aussi la démonstration que la notion d'« erreur » en improvisation est fondamentalement différente de celle utilisée dans d'autres situations musicales. Pour le vibraphoniste de jazz américain, il y a erreur si la note proposée par un musicien n'inspire pas les autres, la déplaçant du côté de ceux qui n'ont pas pu saisir l'opportunité de la proposition. Il est certes plus aisé pour un virtuose que pour un élève débutant de pallier les fautes d'harmonie ou de rythme et de transformer l'« accident » dans un processus créatif, néanmoins il subsiste dans l'improvisation l'idée que le fait de « se tromper » n'est pas aussi rédhibitoire que dans d'autres esthétiques, en particulier les musiques savantes écrites où le rapport à l'erreur et donc à la vérité de l'œuvre, à la vérité de l'interprétation, place souvent l'élève face à la sanction du compositeur, du public, de l'enseignant ou de l'évaluateur lors des examens ou des concours.

Problématique

L'improvisation musicale dédouanerait partiellement l'instrumentiste de la bévue et ce, en partie parce que composition et interprétation sont contemporaines l'une de l'autre, instaurant un rapport particulier au temps, aux autres et à la musique, mais aussi parce qu'elle renvoie à la performance individuelle et au régime autographique (Genette, 1994) où chaque performance est un objet unique et non reproductible.

Il serait cependant naïf d'ignorer que la pratique de la musique improvisée requiert la maîtrise de nombreuses compétences techniques, harmoniques, rythmiques, interprétatives acquises par routines incorporées (Sudnow, 1978), ainsi qu'une vaste culture des répertoires et des esthétiques à l'œuvre (Faulkner & Becker, 2009 ; Lortat-Jacob, 1989) et des conventions (Becker, 1988) pour entrer dans la dynamique d'interaction nécessaire avec les partenaires lors d'une *jam session* ou de tout autre performance – compétences

préoccupations. Bien qu'elle puisse elle aussi être très stylisée, elle n'est généralement pas liée à un langage particulier » (Bailey, 1999, p. 14).

2. "When you hit a wrong note, it's the next note that you play that determines if it's good or bad." Voir à ce propos l'interview d'Herbie Hancock <http://www.openculture.com/2018/04/herbie-hancock-explains-the-big-lesson-he-learned-from-miles-davis.html>

3. Harris, S. (2011). *There are no mistakes on the bandstand* [Vidéo en ligne]. New York : TEDSalon. Repérée à : https://www.ted.com/talks/stefon_harris_there_are_no_mistakes_on_the_bandstand

dont chacun aimerait à être doté au berceau mais qui impliquent cependant un apprentissage. Charlie Parker ne déclarait-il pas en 1954, dans une interview,⁴ qu'il avait, enfant, « ...l'habitude de jouer 11 à 15 heures par jour », jusqu'à s'attirer les foudres de ses voisins ! Quand Charlie Mingus rétorquait à Timothy Leary, psychologue psychédélique et fervent partisan de la spontanéité : « You can't improvise on nothin', man. You gotta improvise on something » (Cook, 2013, p. 227). Vu sous l'angle de la pédagogie, l'apprentissage de l'improvisation exercerait un effet positif sur l'acquisition et le développement de plusieurs autres compétences musicales. Il « favoriserait l'appropriation de certains concepts musicaux (McPherson, 1993), la précision de la lecture musicale (Azzara 1992), l'acuité des perceptions auditives (Wilson, 1970) ainsi que l'aisance scénique et la motivation des musiciens (Kenny & Gellrich, 2002) » (Després, Burnard, Dubé, & Stévanca, 2015, p. 143).

Le présent article, inséré dans un projet collaboratif en didactique des arts, s'intéresse à cette transmission et à la manière dont les professeurs de musique engagés dans ce type d'enseignement où le *vrai* ou le *faux* ont *a priori* un rapport complexe à la *vérité*, prennent en compte le statut particulier de l'erreur, non seulement pour encourager un changement de posture et une progression chez l'élève, mais aussi pour convertir ce qui apparaît comme relevant de l'erreur, en outils de construction analytique des apprentissages pour distinguer les « vraies » erreurs, des phénomènes liés à un processus d'adaptation au milieu, indicateurs d'un *progrès en cours d'obtention* (Astolfi, 1997).⁵

Notre analyse, basée sur une méthodologie qualitative, porte sur un corpus de vidéos de cours (Leutenegger, 2009 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002) d'improvisation aux claviers (xylophone, vibraphone) donnés durant un trimestre lors de *master classes* dans la classe de percussion d'un conservatoire à rayonnement départemental (CRD) français, à une population d'élèves répartis sur les trois cycles d'apprentissage. Elle nous permet entre autres, à partir de l'analyse de synopsis de moments remarquables, de saisir la chronologie des différentes étapes, la temporalité d'exécution des tâches et de mettre en relation le corps, l'espace et le temps dans la relation didactique, reconnaissant ainsi le rythme des différentes séquences comme significatives de choix de l'acteur produisant des effets en termes d'apprentissage. Elle est complétée par l'analyse des plans d'études

4. « I put quite a bit of study into the horn, that's true. In fact the neighbors threatened to ask my mother to move once when we were living out West. She said I was driving them crazy with the horn. I used to put in at least 11 to 15 hours a day. » Repéré à <https://bobreynoldsmusic.com/paul-desmond-charlie-parker/>

5. Extrait du projet de recherche mené par l'équipe de Didactique des Arts et du Mouvement de l'Université de Genève dont est issue la problématique générale de cet article : Mili, I, Grivet Bonzon, C., & Bodea, S. (2020). Analyser le rapport des enseignants et des élèves à l'erreur en didactiques des disciplines artistiques. Perspectives internationales de recherche, de formation et d'enseignement (Projet de recherche). Université de Genève.

institutionnels nationaux et celle des outils proposés par les enseignants (les planifications, les œuvres de référence et les partitions).

L'objectif de notre étude vise à décrire et à comprendre :

- quels types de contenus, d'activités planifiées, de gestes d'enseignement et d'aménagements du milieu permettent (ou ne permettent pas) à l'élève de progresser dans ses apprentissages et de se développer dans un contexte d'enseignement spécifique issu d'une pratique sociale de référence située (l'improvisation idiomatique), forme musicale où la prise en compte et la définition de l'erreur renvoient autant à des aspects structurels qu'à une « logique de singularité » ;
- comment l'élève peut repérer les savoirs dont il a besoin pour surmonter ses difficultés, faire évoluer sa représentation de l'erreur et mettre en œuvre des stratégies de performance et de progrès dans sa découverte d'une forme marginale au sein de l'enseignement de la musique.

Ne pas définir l'improvisation

Définir l'improvisation musicale s'avère être un défi à relever face à la multiplicité des formes que prend le phénomène à travers le temps, les lieux et les cultures. La littérature en la matière est foisonnante et la variété des cadres théoriques n'arrange rien à l'affaire. Musiciens (Bailey, 1999 ; Scheyder, 2006), musicologues (Canonne, 2010 ; Dahlhaus, 1979/2010 ; Siron, 1992), ethnomusicologues (Lortat-Jacob, 1989), sociologues (Pétard, 2010 ; Willener, 2008), philosophes (Béthune, 2010 ; Sudnow, 1978) en donnent des définitions complémentaires au vu des multiples ancrages possibles de la réflexion sur le genre. Rousselot (2012), musicologue, nous rappelle qu'elle n'est pas réservée à une esthétique particulière :

Qu'il s'agisse du blues, du rock, des musiques traditionnelles de l'Asie, du Maghreb, d'Orient ou d'Occident, des genres savants indiens ou européens, du jazz bien entendu, des musiques populaires modernes [...] l'improvisation s'invite partout où il y a langage musical. (p. 77)

Le philosophe De Raymond (1980) définit quant à lui d'une façon générique « l'improvisation comme l'acte qui contracte dans l'instant ce qui s'étale habituellement entre la conception (ou la composition) et l'exécution ultérieure ; le délai entre les deux étant supprimé par l'immédiateté de cet acte » (p. 15). Nonobstant, elle relève pour Lortat-Jacob (1989) « d'une technique complexe et multiforme qui touche à la fois au système musical (puisqu'on improvise toujours à l'intérieur d'un système), et au système socio-culturel (puisqu'on joue toujours la musique d'une culture) » (p. 16). Pour les didacticiens Dubé et Després (2012), l'improvisation musicale « est une réalisation instrumentale ou vocale où le musicien génère du matériau musical en

temps réel, tout en étant capable d'anticiper la conséquence sonore de ses actions sur la base de ses expériences passées » (p. 144).

L'improvisation relèverait-elle pour autant uniquement de l'oralité ? Rien de moins évident. Les analystes s'accordent généralement sur le fait qu'opposer l'improvisation à la composition sous l'angle de leur rapport à l'écriture ne possède pas de valeur heuristique. L'œuvre écrite n'est jamais elle-même un système tout à fait clos (Eco, 1962/1965 ; Nattiez, 1987) puisque l'interprétation comme la réception lui confèrent un pouvoir herméneutique. La musique savante a depuis longtemps réservé une part à l'improvisation : Mozart, Chopin, Liszt, Beethoven furent des improvisateurs hors pair et la pratique de l'improvisation pour orgue liturgique témoigne de cette inscription dans l'histoire. Les œuvres ouvertes telles *La Sequenza* pour flûte seule de Luciano Berio, le *Klavierstück XI* de Karlheinz Stockhausen, *Scambi* d'Henri Pousseur ou la *Troisième sonate pour piano*, impliquent, selon Eco, la condition pour le musicien interprète d'« agir sur la structure même de l'œuvre, [de] déterminer la durée des notes ou la succession des sons, dans un acte d'improvisation créatrice » (1962/1965, p. 15). Si pour Lortat-Jacob (1989) l'improvisation s'inscrit nécessairement dans un système où domine l'oralité, elle reste aussi, pour Esclapez (2012), un travail d'écriture... de la mémoire.

De la transmission de l'improvisation en contexte scolarisé

L'ancrage didactique de cet article s'appuie sur les milieux matériels et symboliques liés à l'improvisation et convoqués par les acteurs du corpus pour mieux comprendre les situations. Les places et les rôles des musiciens, élèves ou enseignants (topogénèse) dans le jeu didactique et musical, le rapport à la temporalité des apprentissages (chronogénèse), à la culture du (des) genres font milieu (mésogénèse) et nous tenterons de retrouver leur trace au fil de nos analyses.

L'exigence même de cursus et de classes d'improvisation dans les conservatoires nationaux, régionaux ou départementaux français réaffirmée par le Schéma national d'orientation pédagogique (SNOP)⁶, les nombreux tutoriels liés à un apprentissage plus informels, les méthodes, les stages et la littérature consacrés au genre, sont des indices que l'improvisation revêt d'une part, les caractéristiques d'un ensemble de savoirs potentiellement transmissibles, objectivables et évaluables, et qu'elle n'est pas, d'autre part, cantonnée aux esthétiques liées au jazz. Les établissements spécialisés d'enseignement de la musique intègrent l'enseignement de l'improvisation

6. « Favoriser les démarches d'invention. Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs » (Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008, p. 2. Paris : Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. Repéré à www.dmdts.culture.gouv.fr)

depuis les années 1990 dans des proportions variables. Souvent hors *cursus* dans les Écoles municipales (ENM), l'improvisation est principalement reliée aux *curricula* du jazz, des musiques actuelles, des musiques traditionnelles et de la musique contemporaine dans les Conservatoire à Rayonnement Départementaux (CRD) et dans les Conservatoires à Rayonnement Régionaux (CRD). Force est de constater que c'est plutôt par des pratiques d'ateliers ou de master classes ponctuelles que les projets d'établissement et les projets pédagogiques prévoient « d'initier⁷ », les élèves à l'improvisation, renvoyant l'éventualité de leur progression à un développement hors les murs. L'improvisation est enseignée au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris (CNSMDP) dans les disciplines pianistiques (depuis 1997) et organistique ainsi que dans des cours d'improvisation générative (depuis 1992), d'improvisation modale, musique de l'Inde et de Jazz et musiques improvisées jusqu'aux cycles supérieurs. L'accent est mis sur les contenus et objectifs techniques (mise en pratique des différents modes de jeu de l'improvisation ; travail sur le répertoire ; approfondissement des techniques d'écriture, d'arrangement, de composition), transversaux (développement des connaissances générales indispensables au musicien improvisateur), mais aussi sur d'autres aspects comme le « développement de sa propre capacité à l'invention musicale, en solo et en groupe » ou « l'aide à l'épanouissement des facultés personnelles de création ». Le *curriculum* valorise là encore, les pratiques d'atelier comme centrales dans l'acquisition de l'expertise des musiciens. On le voit, si la lecture des différents programmes institutionnels révèle la possibilité d'une transmission, elle recèle aussi, par les registres sémantiques choisis (capacité propre à l'invention, créativité, facultés personnelles), comme par la nature ponctuelle des dispositifs mis en place (ateliers d'initiation, master classes), la trace subtile d'une croyance persistante en une part de « dons » ou d'innéisme (Raynaud, 2018) supposés nécessaires aux conditions de cette dernière, faisant peser sur l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage.

Cadre théorique : L'action conjointe

La situation d'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale telle qu'elle est analysée dans notre étude relève d'une *action conjointe* (Sensevy, 2007) dans le sens où elle se situe « au sein d'une relation ternaire entre le professeur, le savoir et les élèves » dans « des lieux (institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (pp. 14-15). Cette relation au caractère coopératif passe par des « transactions », interactions dialogiques entre le professeur et les élèves, qui nécessitent l'établissement d'un *contrat didactique*, contrat qui, « propre à une situation didactique peut alors se concevoir comme un

7. Le verbe « *initier* », récurrent dans les programmes ne renvoyant pas à l'idée d'un *cursus* d'enseignement construit et complet.

système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes » (p. 18). Or, nous le verrons, la modification du contrat habituel (engendrée par le passage du professeur titulaire enseignant la musique savante de manière hebdomadaire à un intervenant enseignant l'improvisation dans un contexte de *master class*) revêt des implications en termes de modification des milieux didactiques tant matériels que symboliques. Des problèmes inédits émergent du contexte au sein du jeu didactique, entraînant souvent les actants à adopter une nouvelle stratégie gagnante. Or « pour produire cette nouvelle stratégie [...], ils devront mobiliser un certain nombre de savoirs anciens, présents dans le contexte cognitif en arrière-fond de l'action » (p. 24). C'est dans ce contexte et en particulier lors des situations de *définitions* (des règles) et de *dévolution* à l'élève (lorsque le professeur fait en sorte que l'élève accepte de s'engager dans le jeu, *proprio motu*) comme descripteurs du jeu didactique, que s'installe, nous en faisons l'hypothèse, la nécessité d'un nouveau rapport à l'erreur de la part de l'élève comme du professeur. Ce rapport à l'erreur est porté par un système de relations :

- chronogénétiques qui renvoient au temps de l'enseignement et de l'apprentissage,
- topogénétiques qui « incitent à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants » (p. 32) et
- mésogénétiques qui répondent « à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (p. 30) spécifiques aux situations didactiques observées.

Contexte de la recherche

Le dispositif de recherche prend appui sur l'observation et l'analyse d'un trimestre d'enseignement (de septembre à décembre) consacré à l'improvisation dans le cadre du cursus de la classe de percussion du CRD d'une agglomération du département français de l'Ain. Tous les élèves de la classe (25 percussionnistes de 7 à 17 ans, répartis sur les trois cycles d'enseignement) sont concernés. Cette donnée revêt une signification particulière dans le sens où aucune discrimination par la compétence ou le niveau de scolarisation n'a été opérée quant à l'intégration des élèves au projet de la classe. Le projet global comprend trois interventions d'une durée de trois heures d'un vibraphoniste spécialiste de l'improvisation (Félix), un travail hebdomadaire individuel en classe avec le professeur titulaire (Claude), trois répétitions avec un groupe de jazz fusion (vibraphone, guitare, basse, batterie) auquel appartiennent les deux enseignants. L'ensemble des séquences d'enseignement débouchera sur un concert collectif. Il est à noter que si Félix, vibraphoniste

(26 ans), poursuit une carrière de soliste, il n'a reçu aucune formation pédagogique ou didactique institutionnelle.

Le présent article ne prend en compte que les données issues de la première *master class* et ne recouvre pas toutes les situations d'enseignement/apprentissage du projet. Nous nous y intéressons aux « débuts », comme ensemble de situations didactiques particulières où le rapport à l'erreur de l'enseignant comme de l'élève peut s'avérer déterminant pour la suite du développement et de la progression des apprenants. Des analyses ultérieures compléteront cette étude exploratoire, notamment sur la base de l'observation des cours hebdomadaires donnés par l'enseignant titulaire et sur les répétitions de concert.

Résultats

Un découpage de la séance en unités pertinentes pour construire le rapport à l'expérience

Comme l'a montré Chevallard (1985/1991), la notion de programmation didactique relève de la fiction. En effet si la programmation du savoir a un début, un déroulement et une fin et procède d'une organisation séquentielle, cette dernière ne correspond pas à une réalité. Le savoir n'a pas de début identifiable et surtout ne procède pas d'une intégration séquentielle. Autrement dit, la programmation de l'enseignant, aussi bonne soit-elle, ne correspond pas au temps des apprentissages qui n'est ni linéaire, ni progressif. Cependant le professeur assume la responsabilité de la progression des élèves, du temps didactique (chronogénèse) et postule de leur avancée à travers un découpage, une élémentarisation des savoirs et des contenus d'apprentissage à partir desquels il pense l'activité des élèves. L'organisation de la première *master class* d'improvisation analysée (séance 1) s'intègre, nous l'avons dit, dans une unité plus grande (séquence : un trimestre de cours dédiés, trois *master classes*, des répétitions, un concert). À ce titre, une étude de l'ensemble des situations didactiques du projet aura toute sa pertinence. Le propos de la présente recherche se limite quant à lui à l'analyse de la première séance, et nous oblige à garder en tête son statut « initiatique ». Postulant un développement des habiletés d'improvisation chez tous les élèves, Félix (et Claude avec qui il a étroitement préparé la planification des séances) propose différentes stratégies dont l'objectif est de donner les outils théoriques et méthodologiques pour une construction des savoirs nécessaires à leur expertise naissante et à l'expression de leur créativité. Ces stratégies sont, dans la séance, identifiées et structurées comme des étapes-clés du travail de l'élève reposant sur la pratique et l'expérience des matériaux musicaux « sans crainte de

se tromper ». Félix y introduit des variables qui déstabilisent l'apprenant, tout en lui permettant d'élargir son potentiel créatif au sein d'un cadre sécurisant et strict.

Nous résumons ces étapes dans un tableau synthétique puis analyserons quelques moments remarquables issus des observations, témoins du rapport à l'erreur des protagonistes de la leçon.

Tableau 1 : Étapes de la séance

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T1. 3'	F. et E. : Échange verbal sur la définition de l'improvisation.	Définir l'improvisation. Comprendre qu'improviser ne relève pas du hasard et s'appuie sur des gammes et un « vocabulaire » qu'il faut s'approprier et manipuler.
T2. 4'	F. : Présentation de la gamme de do Majeur et de la pentatonique de mi mineur (mi, sol, la si, ré/ pas d'altérations). E : Répétition et appropriation de la gamme sur une seule octave. Jouer par cœur (montée/ descente).	S'échauffer. Relier les gammes aux accords.
T3. 2'30	F. : Jeu d'une suite d'accords (composante harmonique) en introduisant une rythmique ternaire. E. : Jeu en montant et en descendant la gamme de 5 notes.	Mémoriser la gamme pentatonique de mi mineur ⁸ . Prendre conscience de l'accompagnement harmonique. Phase d'incorporation. Se familiariser avec la gamme et son repérage sur le clavier.

8. Par nature impropre, la notion de « gamme pentatonique de mi mineur » est entendue traditionnellement dans le milieu du jazz et dans la situation présente, par l'enseignant, comme réservoir de notes pentatoniques dans une logique tonale afin de faciliter ici le jeu sur les touches non altérées du clavier.

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T4. 6'	F : Jeu de courtes phrases improvisées dans le rythme de la production finale (un reggae/jazz) en prenant appui sur la « gamme pentatonique de mi mineur », sur 4 notes (sans le ré). E. : Mémorisation de phrases très courtes en alternance improvisées par l'enseignant.	Travailler l'oreille et la concordance entre l'écoute et les notes sur le clavier. Garder la rythmique ternaire.
T5. 1'30	F. Improvisation E. Jeu en montant et en descendant la gamme. C. : Ajout de la batterie afin d'installer la rythmique spécifique du reggae (temps fort sur le troisième temps appuyé à la grosse caisse).	Répéter pour incorporer. Se familiariser avec la gamme et son repérage sur le clavier. Prendre conscience de l'accompagnement harmonique et rythmique.
T6. 7'	Permutation des rôles. E. : Improvisation de courtes phrases. F. : Reprise du jeu. Maintient la pulsation en frappant le cas échéant avec ses baguettes	Inverser les rôles (modification du <i>topos</i>). Amener l'élève à faire des choix mélodiques et rythmiques à partir de l'audition intérieure, nécessitant de sa part une représentation mentale des intervalles et des suites de notes à jouer. Jouer en rythme ternaire (croches inégales). Jouer « fort ». Définir l'improvisation par le jeu. Prendre confiance en soi, s'affirmer comme soliste.
T7. 1'30	F. : Définition de l'improvisation à partir du jeu des élèves.	Institutionnaliser les caractéristiques essentielles de l'improvisation.

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T8. 3'	F. : Introduction du thème (reggae) et de la partition. C. : Étayage. Jeu du thème avec les élèves/ chant des notes pour aider les élèves débutants ou mauvais lecteurs. E. : Jeu en trois groupes de la partie A du thème/ de la basse/ des accords (déchiffrage et répétition)	Jouer les trois parties simultanément. Repérer le thème (la mélodie).
T9. 4'	E. : Remplacement du thème par une improvisation dans l'alternance du jeu : Thème A/ improvisation sur 8 mesures. Répartition des élèves en trois groupes (thème A/ accords/ basse). C. : Support au thème, F : Improvise sur le thème A,	Introduire l'improvisation dans le jeu. Comprendre l'articulation du thème et de l'improvisation.
T10. 2'	F. : Verbalisation. Mise en évidence de la place du soliste en insistant sur l'écoute de l'improvisation et sur « l'articulation claire » des éléments mélodiques du discours.	Définir de la place du soliste. Comprendre les rôles : Jouer le thème <i>piano</i> à l'entrée du soliste.
T11. 3'	Permutation des rôles : E. : Improvisation individuelle au xylophone sur la gamme pentatonique apprise précédemment (8 mesures/ maintien de la forme) en alternance avec le thème joué par le groupe classe. Variable : jeu sur plusieurs octaves. C. : Ajout de la batterie.	Modifier le <i>topos</i> . Improviser sur 8 mesures. Comprendre la structure d'un morceau de jazz (impro1, impro, 2 impro n, retour au thème). Prendre des risques

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T12. 2'30	Préparation du travail à la maison et avec l'enseignant titulaire en vue de la progression, du développement et de l'autonomie de l'élève. Intervention spécifique de l'enseignant titulaire.	Construire l'autonomie de l'élève pour travailler à la maison. Donner à l'élève les outils favorisant cette autonomie. Articuler les contenus travaillés en master class au travail personnel de l'élève.
T13. 2'	F. : Verbalisation.	Institutionnaliser. Établir des liens entre la pratique et la théorie construite de l'improvisation.

Le choix du thème et (l'absence de) la partition comme milieux symboliques

Le travail d'improvisation proposé par l'enseignant repose sur un *thème*, un reggae, qu'il a lui-même composé pour l'occasion. Des logiques d'ordre didactique concourent à ce choix :

- Le reggae est un genre de musique qui se prête à une écriture simple de la mélodie. Les élèves n'auront aucun mal à la déchiffrer, ni à la mémoriser (voir l'extrait de la partition de la mélodie).
- La simplicité du cadre harmonique définit les grandes lignes de l'improvisation des solistes et favorisera l'avancée des savoirs dans une tonalité qui ne nécessite pas l'utilisation d'altérations sur le clavier, diminuant ainsi les contraintes de l'ordre de la technique instrumentale.
- Le reggae est un genre de musique à la structure rythmique très marquée, principalement par la batterie qui accentue le troisième temps par un coup de grosse caisse et de caisse claire synchronisés (le *one drop*), qui permet une intégration facilitée de la rythmique du morceau, transformée pour la *master class* en rythmique ternaire spécifique au jazz.

Extrait de la partition de la mélodie

XYLOPHONE

REGGAE

4

7

14

20

Composition Félix Joubert

Si la partition, comme contrainte, n'est pas absente de la séquence d'enseignement, elle intervient à des moments clés utiles à l'avancement des savoirs :

- Premier moment : déchiffrage du reggae (thèmes A et B) la semaine avant la *master class* avec le professeur titulaire.
- Deuxième moment : enchaînement-répétition du thème A (groupe 1) + ligne de basse (groupe 2) + enchaînement de la grille d'accords du morceau (groupe 3).

Extrait de la partie de basse

REGGAE

MARIMBA SASSE

Musical score for Marimba Sasse, bass part, reggae style. The score is written in bass clef with a 4/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff starts with a measure marked 'A'. The second staff has a first ending bracket from measure 7 to 8 and a second ending bracket from measure 8 to 9. The third staff starts at measure 14. The fourth staff starts at measure 20. The fifth staff ends with a double bar line.

Composition Félix Joubert

Extrait d'une des parties d'accords

REGGAE

MARIMBA 1

Musical score for Marimba 1, chords part, reggae style. The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff starts with a measure marked 'A'. The second staff has a first ending bracket from measure 7 to 8 and a second ending bracket from measure 8 to 9. The third staff starts at measure 15. The fourth staff starts at measure 19. The fifth staff starts at measure 25. The score features a consistent reggae chord pattern.

Composition Félix Joubert

Les élèves ne procéderont à aucune improvisation sur le thème B du fait des modulations qu'il implique. Il sera travaillé lors de la deuxième *master class*.

Le choix d'introduire la partition comme élément du milieu démontre clairement aux élèves que non seulement les *jazzmen* et les improvisateurs n'ignorent pas l'écriture mais l'ont toujours utilisée (Béthune, 2004) ne serait-ce que pour la lecture des grilles d'accords⁹, mais aussi que l'improvisation ne repose en aucun cas sur des structures fantaisistes. La partition du thème est considérée dans un premier temps comme préparatoire et donne l'occasion d'une première appropriation, la semaine précédente, avec l'enseignant titulaire, « afin d'avoir les notes dans l'oreille et de faciliter l'entrée des élèves dans l'improvisation ». Matérialisation de l'œuvre comme composition écrite, elle donne le cadre harmonique et rythmique sur lequel repose la performance d'improvisation, « partition intérieure » (Siron, 1992) construite au fil de la séance. La partition comme élément du milieu réapparaît à la phase 8 de la séance lors d'une étape qui peut encore, pour certains élèves, être considérée comme une activité de déchiffrage du thème, articulée à une improvisation de l'enseignant. De son interprétation exacte dépendra la justesse de l'ensemble et les élèves sont encouragés à la travailler « en cours avec le professeur » entre deux séances. La classe est divisée en plusieurs groupes : quatre élèves ont pour tâche d'improviser tour à tour au xylophone dans une alternance avec le thème joué par un deuxième groupe, tandis qu'un troisième les accompagne avec le jeu des accords, et un autre avec la ligne de basse. Hormis les « solistes », tous doivent se confronter à la lecture et aux potentielles erreurs inhérentes à cette activité complexe, en particuliers pour les débutants qui ne possèdent pas encore les compétences techniques instrumentales nécessaires.

L'absence de partition inhérente aux phases d'improvisation introduit quant à elle une rupture épistémologique dans la pratique des élèves et dans leur rapport à l'erreur. L'obstacle n'est plus de ne pas savoir lire mais de ne pas savoir entendre les intervalles ou faire la relation entre l'audition intérieure et la matérialisation des notes sur le clavier.

Les exercices d'imitation de courtes phrases données par le professeur (T4, T6) sont à ce titre très significatifs des savoirs nécessaires en construction. Donnons pour exemple le moment où Félix valorise les tentatives et ajustements de Jules pour retrouver les intervalles de la mélodie à reproduire : « Tu vois c'est super ce que tu as fait, tu t'es aperçu que la dernière note était trop basse, du coup, tu as monté la dernière note ! » (T.4. Jules) Ce bouleversement mésogénétique, nous le verrons plus loin avec Manon, s'accompagne parfois d'une très forte charge psychologique dans le sens où

9. Voir le *Real Book*, livre de partitions, « bible » des *jazzmen*, qui rassemble de nombreux standards de jazz (mélodies et grilles d'accords) dont le premier volume a été écrit pendant les années 1970 par les étudiants du Berklee College of Music. Repéré à : <https://officialrealbook.com/real-books/>

la temporalité de la *master class* implique à la fois le rapport à l'image de soi dans un collectif, combiné à une avancée du temps didactique trop rapide pour certains élèves qui ont du mal à s'approprier les nouveaux savoirs en jeu ou qui désirent répondre aux attentes supposées du contrat.

La corporéité du soliste ou la construction d'un corps spécialisé

Les observations montrent le primat d'une corporéité dans l'acte d'improvisation en tant qu'action qui engage l'élève dans la construction d'un corps spécialisé (Mili, Grivet Bonzon, Jacquin, Knodt, & Haefely, 2017). Il relève de l'évidence qu'apprendre à jouer d'un instrument revêt un rapport particulier au corps qui se spécialise au fil de l'expertise du musicien. Il serait tentant de penser une dimension supérieure « naturelle » (Jacquin & Grivet Bonzon, 2019) de cet engagement corporel lors des activités d'improvisation dans une immédiateté qui favoriserait l'expression d'une personnalité musicale. Rien n'est moins évident, et nous trouvons des traces de l'apprentissage de cette corporéité musicienne spécialisée dans de nombreux gestes d'enseignement extraits du *corpus*, au cœur de l'action didactique.

Félix met en place différentes stratégies lors des situations de dévolution en fonction de l'expertise des élèves, de l'étape vers laquelle il les conduit, de l'engagement qu'il espère dans la tâche. S'il place rarement la focale sur une corporéité de la proprioception liée aux aspects purement techniques/disciplinaires (tenue correcte de la baguette, conscience de l'axe de rotation, rôle des doigts, jeu au milieu des lames, utilisation du pédalier...) (Bonzon, Cals, Geoffroy, Macarez, & Séjourné, 1993) c'est sans nul doute, que l'objectif de la *master class* n'est pas l'expertise technique du geste en tant que telle (cette dernière est renvoyée au cours hebdomadaire avec l'enseignant titulaire) mais l'acquisition d'une corporéité constitutive des savoirs, au service de l'improvisation. Le lien de conditionnalité entre les « moyens techniques » de l'élève et le fait de « se lancer » dans le jeu tel qu'il a pu être décrit dans de précédentes recherches (Mili, *et al.*, 2016) n'est pas un primat imposé par la situation ou par l'enseignant, l'œuvre de référence ne comportant pas de difficultés techniques insurmontables. L'aménagement du milieu ne s'appuie pas sur une maîtrise instrumentale mais sur la possibilité de l'expérience de l'élève dans un contexte qui se veut bienveillant. Le corps de l'élève est envisagé d'une part comme producteur de son, dans sa relation à l'instrument mais aussi comme conducteur d'une expressivité propre à la culture de l'improvisation (et du jazz de manière générale) dans sa dimension symbolique. Pour que le « corps scénique » (Mili, Rickenmann, & Merchant Price, 2013) puisse développer ses potentialités, il revient à l'enseignant d'en favoriser l'émergence par différentes stratégies d'enseignement-apprentissage et en particulier celle d'inciter l'élève à s'engager sans redouter

l'erreur. À cet effet, il utilise entre autres, sa propre corporéité de soliste expérimenté lors d'improvisations/modèles, incitant les élèves à intégrer certaines caractéristiques posturales de son jeu (appui de certaines notes, corps qui se plie, mimiques, jeu « expressif » des baguettes...). La spatialisation de la situation didactique (tous les claviers sont disposés face à face, sur deux lignes) permet aux élèves des stratégies différentes lors des improvisations en alternance. Les élèves dont l'instrument est placé à côté de celui de Félix n'hésitent pas à prendre un appui visuel sur sa gestuelle pour entrer dans un rapport mimétique au corps de l'enseignant alors que ceux placés « en miroir », comptent principalement sur les repères auditifs. (T.4 Amir/Manon).

Jouer plus fort pour acquérir la confiance en soi

Dès les prémices de l'activité et de manière réitérée dans la séance (T6), Félix demande aux élèves encore un peu réservés de jouer « deux fois plus fort, avec beaucoup d'énergie » complétant le registre sémiotique lexical par son propre engagement corporel (il exemplifie sa demande par son propre jeu accompagné par les *voicings* des élèves et la batterie), ainsi que par des gestes de régulation portant sur la hauteur du rebond des baguettes en vue d'obtenir un son puissant. Cet engagement corporel comme « condition de possibilité matérielle de la musique » (Sparti, 2009, para. 14), prend appui sur plusieurs logiques :

- une logique historico-culturelle d'abord, qui renvoie les pratiques improvisatrices à des attitudes qui « sonneraient jazz » (Cotro, 2014) où le corps de l'improvisateur, reflet de la musique, « impose » et conduit l'improvisation par la densité de son langage signifiant pour les récepteurs, qu'ils soient musiciens ou spectateurs. Les *techniques du corps* (Mauss, 1936) mises à l'œuvre sont ici les marqueurs sociaux d'un monde de l'art (Becker, 1988), celui du jazz et de ses codes, que l'enseignant signifie dès les débuts de l'apprentissage en réaffirmant l'importance de la dimension corporelle de communication de l'improvisation, tant avec les autres musiciens qu'avec le public.
- une logique du primat de la subjectivité du discours mélodique de l'improvisateur. Par ce geste favorisant le développement de l'affirmation de soi, il incite les élèves à croire en leur propre potentiel et à ne pas s'arrêter sur les « erreurs » inévitables, décrétant symboliquement l'erreur (de rythme, de choix des notes...) comme secondaire dans le processus de développement du discours, mais aussi comme susceptible de freiner l'élève dans l'élan nécessaire à la « spontanéité » attendue. Félix incite les élèves à prendre des risques et à « s'exprimer » lors des improvisations (il réitère plusieurs fois sa demande de « jouer fort, audible »), tout en leur rappelant le cadre rassurant de la gamme pentatonique :

Super, vous avez déjà improvisé là. Par vous-même, vous avez commencé une phrase, vous l'avez terminée ; en rythme. Vous avez pris la parole, c'était audible. Pour moi, c'est improviser, déjà. OK ? Donc il ne faut vraiment pas être effrayé par l'improvisation. Il faut simplement apprendre les petits codes et la pentatonique pour moi c'est une gamme qui va très, très bien pour commencer. Y a pas beaucoup de notes, Il n'y a pas beaucoup de risques de faire des fausses notes ; ça vous libère un petit peu de l'instrument.

Étendre l'ambitus pour élargir les possibilités expressives

Si dans un premier temps (T1) il restreint l'ambitus à disposition à une octave, l'enseignant propose à la fin de la séance, à certains élèves plus experts, de couvrir l'ensemble du clavier pour élargir leurs possibilités expressives (T11). Cette modification importante du milieu introduit pour l'élève un degré de complexité supérieur, tant dans la représentation visuelle du clavier (l'élève doit saisir un empan de 3 octaves pour le vibraphone et de 4 octaves pour le xylophone), que dans la multiplication des possibilités d'intervalles et d'enchaînements de notes (mélodies) à imaginer. L'action représente de plus une dépense énergétique corporelle considérable (ajout de la mobilité des membres inférieurs, mouvements plus amples des membres supérieurs, de la tête, empan visuel élargi) en vue des déplacements nécessaires à la réalisation musicale. Le choix de la *gamme pentatonique de mi mineur* réduit, dans le cadre de l'improvisation, le risque de « fausses notes » : si les élèves doivent jouer sur cinq notes déterminées, ils restreignent néanmoins le jeu aux notes non altérées du clavier. Félix réduit ainsi la possibilité d'erreurs dues d'une part à une maîtrise imparfaite des gammes et des tonalités et d'autre part à un manque d'expertise technique du jeu et du repérage des notes sur le clavier.

L'enseignant propose une variable tout en conservant les éléments du milieu précédant et amène ainsi les élèves à sortir de leurs habitudes de jeu, à développer leur capacité à explorer des timbres encore inouïs, à s'aventurer dans des espaces sonores non explorés.

L'incorporation des automatismes

Toute improvisation procède d'un jeu mimétique fondé sur la mémoire des gestes et des combinaisons de notes répétées au fil du travail de l'improvisateur. Béthune (2004) rappelle ainsi que

la dimension corporelle de l'improvisation est fondamentale : improviser c'est mettre en œuvre des automatismes et les adapter en temps réel, en fonction des circonstances, des exigences nées de l'instant. L'improvisateur de jazz se trouve, toutes choses égales, dans la situation du sportif de haut niveau capable de

mettre au service des circonstances impromptues du jeu tout un registre d'automatismes corporels et d'utiliser dans l'urgence du moment une gestuelle patiemment acquise à l'entraînement. (p. 452)

Félix insiste sur l'importance de la répétition du geste comme incorporation des automatismes des actions posturales nécessaires à « l'oubli de ce corps » en situation de jeu. Les routines, les habitudes discussives, le travail personnel (à la maison et lors des cours hebdomadaires) liés à la mémorisation des gammes et des postures facilitent, pour cet enseignant, l'entrée en processus de créativité spécifique à l'improvisation idiomatique. Si la séance débute (T2, T3) par « une tourne » de la gamme pentatonique que l'on peut à la fois rapprocher d'un échauffement musculaire et d'une incorporation itérative des notes à jouer lors de l'improvisation future, on pressent des processus beaucoup plus complexes que le fait de s'entraîner par la répétition, ces *habitus* « corporels » étant indispensables à la construction de schèmes mélodiques, harmoniques, rythmiques que l'élève devra mobiliser dans l'immédiateté de l'acte. La performance improvisée trouve ses conditions de réussite et de « spontanéité » dans la nature itérative du travail. Les étapes de la séance donnent à l'élève les pistes de travail qui seront reprises dans les différentes séances du semestre. Elles constituent (l'enseignant le postule) les outils nécessaires à son développement et à son autonomie, les phases courtes inhérentes à la temporalité de la *master class* comme modalité de travail (voir le tableau 1, étapes de la séance) permettant une incorporation différenciée des savoirs selon les élèves.

De la conversation comme métaphore de l'improvisation

La démarche observée recourt à plusieurs reprises à un champ lexical introduisant la métaphore de la *conversation* en tant que ressource sémiotique pour décrire l'acte d'improvisation dans sa part d'incertitudes, mais aussi de vocables choisis, de contraintes grammaticales et syntaxiques propres à l'intentionnalité de la communication :

Il faut faire très attention. Improviser à l'instrument c'est comme improviser à la voix. Il y a un début, une fin, un point, une majuscule et la phrase elle a du sens. Les mots ne sont pas choisis au hasard. Ça va être exactement la même chose sur l'instrument. Si on joue au hasard, cela ne sera pas cohérent, pas très musical. Aujourd'hui, on va voir un peu de vocabulaire.

C'est comme une conversation, on ne doit pas faire des phrases trop longues... et ne pas jouer tout le temps, garder des moments de silence, c'est important.

Par cette analogie avec le langage très usitée dans le genre, Félix rappelle le cadre à la fois structurel et individuel de l'improvisation.

- Structurel dans le sens où il impose, dès les prémices et tout au long de la séance, les bases théoriques et les savoirs techniques nécessaires à la compréhension des éléments constitutifs de l'improvisation idiomatique et à sa mise en acte (la conscience de l'harmonie, les accords, les gammes, le respect de la carrure rythmique, du *tempo*...). En aménageant des milieux propices à l'avancée des savoirs, au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique, il installe le cadre discursif, réservoir de connaissances, issu des pratiques sociales de référence, socialement/culturellement construit, de l'improvisation.
- Individuel, car il permet à l'élève de développer sa pensée musicale singulière avec pour corollaire une part d'imprévu, le droit à l'essai, à l'erreur, à l'hésitation comme composante habituelle du discours (musical).

Le rythme et la carrure

Traditionnellement la construction des apprentissages rythmiques dans l'espace scolarisé de l'enseignement de la musique instrumentale passe par l'écriture. Les élèves y sont habitués à déchiffrer puis à jouer des rythmes à partir de partitions ou de systèmes écrits préalablement, ou au cours de la leçon. L'erreur y est visiblement matérialisée par l'écart entre la notation (chaque signe représentant une division mathématique de la durée) et l'interprétation que l'élève en fait. Les observations lors de la master class révèlent d'autres modes d'accès à ces apprentissages rythmiques qui certes prennent toujours appui sur les savoirs solfégiques acquis antérieurement : « On essaie de commencer et de finir sur *le 1^{er} temps* », « Nous allons faire de courtes phrases à *trois temps* », « J'ai improvisé sur *combien de mesures ?* », « On n'a pas la même *métrique, on est en 12/8* », comme autant d'indices que l'enseignant postule en partie de l'appropriation préalable de ces savoirs.

La co-construction des apprentissages rythmiques liés aux objectifs de la séance relève d'une interaction constante entre les élèves et l'enseignant qui entretient un flux (alternances de jeu, exemples, de courtes explications) qu'il juge favorable à l'avancée du temps didactique. Les régulations portent sur les erreurs dans un contrat souvent implicite. Jamais il ne parle d'une rythmique spécifique au jazz mais attend des élèves qu'ils l'incorporent par *mimesis* ou imprégnation. Cette réticence traduite dans l'action didactique par le fait de ne pas donner toutes les clés à l'élève, porte des enjeux d'apprentissage : ici ceux de passer *par l'écoute* pour accéder à la compréhension de la situation et de ne pas entraver la spontanéité.

À plusieurs moments clés de la séance, Félix et Claude introduisent des éléments rythmiques supplémentaires afin de favoriser l'avancée du temps

didactique par l'intégration de savoirs constitutifs des objectifs d'apprentissage.

Félix fait émerger les savoirs sur l'œuvre à partir de ce que les élèves en perçoivent en situation de jeu aussi bien qu'en situation d'écoute :

- Lorsqu'il improvise, dès le début de la séance (T3), il définit, par l'exemple de son jeu la rythmique ternaire (deux croches de valeur inégales, la première croche durant les deux premiers tiers du temps et la deuxième, accentuée, le dernier tiers). Les élèves même les plus débutants entrent d'autant plus rapidement dans la rythmique proposée qu'ils ont travaillé précédemment en classe d'instrument dans un autre contexte, un Burundi, musique africaine reposant sur les mêmes bases rythmiques pour laquelle Claude utilise aussi bien le jeu instrumental sur des djembés que la danse.
- Dans une deuxième phase, par l'introduction d'un appui rythmique à la batterie lors de la mise en place des systèmes de huit mesures, Claude, l'enseignant titulaire et batteur du groupe partenaire du projet, aménage un nouveau milieu pour les élèves. Il leur permet ainsi, avec les ruptures rythmiques introduites par un coup de cymbale toutes les huit mesures, de ressentir la durée du chorus (sans compter, ce qui s'avérerait impossible en improvisant) autant que de commencer à élaborer des phrases musicales en fonction de cette durée.
- Lors du jeu en alternance avec la classe, Félix demande aux élèves s'ils ont « entendu sur combien de mesures » ils doivent jouer, institutionnalisant ainsi, par la réponse des élèves eux-mêmes, l'alternance caractéristique de la structure du jazz entre les chorus et le thème.

Là encore, par leurs choix didactiques *in situ*, les enseignants aménagent un espace de « liberté » structuré propice à l'essai, compatible avec le droit à l'erreur et porteur d'avancée dans les apprentissages. L'analyse vidéoscopique témoigne de la progression des élèves qui prennent de plus en plus de risques rythmiques, passant, dans leurs improvisations, de systèmes composés de noires et de croches « régulières » à des rythmiques ternaires sans consigne ni intervention orale des enseignants, témoignant de leurs capacités auditives d'adaptation à l'inconnu.

L'observation longitudinale de la séance permet de considérer l'appropriation des éléments rythmiques par les élèves, sans apports théoriques préalables et à la condition que les nouveaux apprentissages soient introduits de manière progressive. De par l'installation de compétences rythmiques situées et le travail harmonique articulés au fil de l'action, les élèves construisent un discours mélodique de plus en plus structuré et audacieux.

Manon ou la peur de mal faire

Manon (14 ans) a débuté l'étude de la percussion il y a un an et celui du clavier il y a six mois, et ses résultats sont très encourageants. Seule fille de la classe d'un instrumentarium souvent associé à la force physique et à l'endurance, où les stéréotypes de genres restent prégnants (Monnot, 2012), elle travaille avec régularité, progresse et trouve sa place dans une classe dont l'enseignant titulaire favorise non seulement le travail individuel mais la pratique d'ensemble comme vecteur des apprentissages des élèves. Manon connaît tous les membres du groupe (excepté l'enseignant de la *master class*) et est très à l'aise pour les exercices de travail répétitif (préparatoire) sur les notes de la gamme par exemple. Son rapport à l'erreur devient beaucoup plus problématique lors d'un travail sur les intervalles mené à travers des exercices de reprise de motifs « simples » (de trois à cinq notes) proposés par Félix (exercices d'imitation-répétition) qu'elle peine à reproduire dans l'instantanéité du jeu.

Félix dont les objectifs sont la prise de conscience par l'élève d'intervalles joués au clavier sur une gamme connue et le développement de l'acuité auditive, régule en décomposant les actions complexes dont il a surévalué la faisabilité face à cette élève novice, visiblement « en difficulté » devant la tâche demandée. Il apporte plusieurs changements à la situation et modifie le degré de guidage, espérant des effets qu'il obtient d'ailleurs partiellement : il rétrécit l'ambitus de ses *patterns*, fait des phrases plus courtes avec des notes délibérément répétées, réitère les motifs, appuie la deuxième note de l'intervalle ou chante le nom des notes jouées afin d'en faciliter le repérage et la mémorisation, et enfin simplifie le rythme. Tout en encourageant Manon avec une attitude souriante et une valorisation de ses réussites et parfois même de ses tentatives infructueuses, il essaie d'instaurer un statut positif de l'erreur symboliquement prise en considération comme une étape dans la construction des apprentissages.

Manon n'est pas dupe des difficultés inhérentes à la construction de ses apprentissages et exprime sa perte de confiance en elle-même par des expressions de gêne. Elle persévère cependant assumant « une forme de solitude face à l'apprentissage » (Sensevy, 2008, p. 46) mais perd petit à petit ses moyens, jouant de moins en moins fort et avec de nombreuses hésitations. Débutante au xylophone comme en solfège, elle ne fait pas encore le lien entre la note qu'elle entend et sa place sur le clavier et n'a pas la conscience sonore de tous les intervalles qu'on lui demande de jouer. Le cadre spatial « en miroir » choisi par l'enseignant fait le pari d'une mobilisation des ressources auditives par l'élève dans la construction de ses apprentissages. La situation de mise à l'épreuve au sein d'un collectif devient vite pour elle, un obstacle supplémentaire.

Cette situation, somme toute courante montre à quel point le « rapport à l'erreur » entretenu et énoncé par le professeur comme étant le passage nécessaire dans la construction des apprentissages n'est pas obligatoirement le même que celui de l'élève dont le sentiment d'échec lié à l'urgence fantasmée de la réussite, l'*habitus* scolaire ou familial (hors du champ de notre étude), peuvent différer au point de lui donner l'impression d'un dysfonctionnement dans l'effectuation de la tâche.

Conclusions

Nous l'avons dit, l'acte d'improvisation idiomatique est non seulement rarement dénué d'erreur du fait de son ancrage dans une temporalité particulière, mais les erreurs (échecs de phrasés, hésitations) sont souvent, pour les musiciens chevronnés, sources d'inspiration et de créativité. Il est donc du rôle de l'enseignant de prendre en compte ce paramètre constitutif des apprentissages liés à l'improvisation, tant au niveau de la définition des contenus qu'au niveau de la dévolution à l'apprenant. L'analyse de la séance nous permet de comprendre et d'analyser, partiellement, le rapport de l'enseignant à différentes configurations d'erreurs lors de ce qui reste de l'ordre d'une première étape dans l'initiation à l'improvisation. Nous restons consciente que l'étude ne s'appuie que sur une temporalité restreinte (une matinée de *master class*) et ne peut, en conséquence, être généralisée.

Les élèves observés ne sont pas amenés à éviter l'erreur, à l'ignorer ou à la contourner, mais à la prendre en considération comme un des éléments de leur expertise de musicien improvisateur, en construction. Il n'est pas tant question de laisser apparaître les réponses erronées pour les éradiquer que de les considérer comme des potentialités liées à l'improvisation ainsi qu'à un traitement stimulant le processus de créativité. La place accordée à l'erreur dans les situations didactiques observées fait intrinsèquement partie :

- des milieux riches et variés aménagés par l'enseignant dans l'appropriation des savoirs (l'absence de partition, le jeu en groupe, le jeu en question-réponse avec l'enseignant, les autres élèves, le jeu accompagné par une rythmique, la verbalisation des apprentissages et des connaissances théoriques complétant d'autres systèmes sémiotiques...). Tous laissent une place à la recherche, au tâtonnement et à la prise de risque encouragés tant par la structure de la leçon, les outils proposés que par les rétroactions bienveillantes de l'enseignant.
- du processus nécessaire à la fabrication des objets d'enseignement eux-mêmes (c'est en improvisant que l'on devient improvisateur), l'improvisation étant non seulement le résultat d'une action mais l'action elle-même. À ce titre, la part de *dévolution* comme « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation

d'apprentissage » (Brousseau, 1998, p. 303) est centrale dans la panoplie des gestes professionnels utilisés.

- de l'improvisation elle-même, au regard de la part d'incertitude intrinsèque au genre (la prise de risque, l'implication, les réponses et renvois du collectif...).

Cependant, il serait illusoire d'ignorer les fortes contraintes liées à tout apprentissage instrumental, qui plus est dans un contexte esthétique/culturel spécifique et situé. Le cadre de l'improvisation idiomatique, où le support d'une grille harmonique, le respect des tonalités, des notes contenues dans les accords, des carrures et des rythmes tracent des limites contraignantes, peut rassurer parallèlement les élèves. Ceux-ci n'abordent pas l'improvisation comme un « saut dans l'inconnu », mais dépassent leurs peurs et prennent appui, chemin faisant, sur les milieux didactiques aménagés par l'enseignant qui procède, avec eux, à l'élaboration du cadre à partir des contraintes minimales et incontournables du travail d'improvisation. Les connaissances fondamentales y sont co-construites progressivement, régulièrement institutionnalisées par la verbalisation des acteurs (élèves et professeur) mais toujours manipulées, intégrées à la pratique de jeu, étape par étape en s'appuyant sur les systèmes de connaissances antérieures. Les phases d'exploration, d'entraînement sur le clavier, d'écoute active, de jeu en alternance avec l'enseignant « modèle » et d'alternance des rôles de soliste et d'accompagnateur, de travail avec un accompagnement harmonique et/ou rythmique construisent les habiletés musicales et métacognitives nécessaires à l'engagement des élèves dans la prise en main de leur expertise naissante. Les outils proposés par l'enseignant témoignent d'un contrat didactique qui vise une construction des savoirs par les élèves, à partir d'une appropriation de ces savoirs par l'expérience qu'ils en font, mais ils sont aussi la condition, par la mise en œuvre structurée et systémique de stratégies d'enseignement-apprentissage, de l'audace et de la maîtrise des impondérables, de l'acceptation des erreurs comme étapes nécessaires ainsi que de la réactivité face aux aléas d'une pratique instrumentale partagée. Comme toute communauté de pratique, celle des musiques improvisées idiomatiques se fonde sur un patrimoine autant que sur la manière dont les individus le font vivre et évoluer avec les essais et les hasards (heureux ou non) que cela suppose.

Il est impossible de prévoir l'imprévu. Bien sûr, l'on peut se préparer à improviser, accumuler des connaissances en tous genres dans ce but, travailler la rhétorique et l'art de raconter une histoire – l'on doit se préparer. Si toute improvisation contient une part de restitution, d'interprétation d'un matériau préexistant, elle ne saurait s'y réduire. Le temps de la préparation se distingue de celui de l'action. Si l'improvisation n'était faite que de certitudes, ce ne serait plus de l'improvisation. Qu'on ouvre la porte au doute, au hasard, à l'erreur, à l'oubli, à la chute, au tremblement ! (Siron, 1992, p. 24)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Azzara, C. D. (1992) *The effect of audiation-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students*. Thèse de doctorat, Eastman School of Music, University of Rochester.
- Bailey, D. (1999). *L'improvisation. Sa nature et sa pratique dans la musique*. Paris : Outre-Mesure.
- Becker, H. (1988). *Les Mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Béthune, C. (2004). Le jazz comme oralité seconde. *L'Homme* [En ligne], 171-172. <https://dx.doi.org/10.4000/lhomme.24969>
- Béthune, C. (2010). De l'improvisation. *Nouvelle revue d'esthétique*, 5, 153-160.
- Bonzon, C., Cals, M., Geoffroy, J., Macarez, F., & Séjourné, E. (1993). *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé. Percussion* [PDF]. Paris : Cité de la musique, Centre de ressources Musique et Danse. Repéré à <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/02Metiers03/CompetencesPerc.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Canonne, C. (2010) Enseigner l'improvisation ? Entretien avec Alain Savouret. *Tracés* [En ligne], 18. <https://dx.doi.org/10.4000/volume.7266>
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cook, N. (2013) *Beyond the Score : Music as Performance*. Oxford : Oxford University Press.
- Cotro, V. (2014). Le jazz, une mise en jeu particulière du corps. In M. Desroches, S. Stévançe & S. Lacasse (Éds.), *Quand la musique prend corps* (pp. 363-377). Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Dahlhaus, C. (1979/2010). Qu'est-ce que l'improvisation musicale ? *Tracés* [En ligne], 18. <https://doi.org/10.4000/traces.4597>
- De Raymond, J.-F. (1980). *L'improvisation*. Paris : Vrin.
- Després, J.-P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévançe, S. (2015). Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections*, 35(2), 3-36.
- Dubé, F., & Després, J.-P. (2012). Proposition d'un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. *Intersections*, 32(1), 143-165.
- Eco, U. (1962/1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Le Seuil.
- Esclapez, C. (2012) Préface. Notes et brouillons. In M. Rousselot, *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant* (pp. 9-18). Paris : L'Harmattan.
- Faulkner, R. R., & Becker, H. S. (2009). *"Do you know...?" The repertoire in action*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Genette, G. (1994). *L'œuvre de l'art*. Paris : Le Seuil.

- Jacquin, M., & Grivet Bonzon, C. (2019). Définir des tâches scolaires : regards croisés entre cours de musique et de langue. In *Actes du Colloque ARCD 2016*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Kenny, B. J., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 117-134). New York : Oxford University Press.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.
- Lortat-Jacob, B. (1989). L'improvisation dans les musiques de tradition orale. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 2, 263-269.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII(3-4) (15 mars- 15 avril 1936). http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html#
- McPherson, G. (1993). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119, 11-20.
- Mili, I., Rickenmann, R., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Bodea, S., Márquez, F., Martin-Balmori, I., Thivolle, G., Bellu, C., Bassand, A., Schmid, S., Knodt, P., Providoli, V., & Buchwald, G. (2016). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyses didactiques, qualitatives et quantitative des gestes professionnels en développement* [Rapport de recherche]. Genève : Université de Genève.
- Mili, I., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P., & Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Revue musicale OICRM* [En ligne], 4(1), 44-66. <https://doi.org/10.7202/1040299ar>
- Mili, I., Rickenmann, R., & Merchan Price, C. (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéités dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuel). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (Raisons éducatives n° 17 ; pp. 87-108). Bruxelles : De Boeck.
- Monnot, C. (2012). *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgois.
- Raynaud, V. (2018). *Les idées innées de Descartes à Chomsky*. Paris : Garnier.
- Rousselot, M. (2012). *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant*. Paris : L'Harmattan.
- Scheyder, P. (2006). *Dialogues sur l'improvisation musicale*. Paris : L'Harmattan.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, 39-50.

- Siron, J. (1992). *La partition intérieure : Jazz, musique improvisée*. Paris : Outre mesure.
- Sparti, D. (2009). Dans le signe du son. Bruit, voix, corps et improvisation. *Images Re-vues* [En ligne], 7. <http://journals.openedition.org/imagesrevues/417>
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the hands : The organization of improvised conducts*. Harvard : Harvard University Press.
- Willener, A. (2008). *Le désir d'improvisation musicale. Essai de sociologie*. Paris : L'Harmattan.
- Wilson, D. S. (1970). *A study of the child voice from six to twelve*. Thèse de doctorat, University of Oregon.

Notice biographique

Catherine Grivet Bonzon est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le laboratoire de Didactique des arts et du mouvement (DAM). Elle travaille dans une perspective didactique, sur la transmission des savoirs dans toutes les disciplines artistiques au sein des écoles primaires et secondaires, des hautes écoles de musique, conservatoires et universités ainsi que sur la professionnalisation des enseignants.

COURRIEL Catherine.Grivet@unige.ch

Partie 3 : La vérité à propos de l'éducation

Des régimes de vérité en tensions dans le champ des sciences de l'éducation (Suisse romande, années 1910 – 1920)

Frédéric Mole

Université de Genève

RÉSUMÉ – Durant le premier tiers du XX^e siècle, dans le champ des sciences de l'éducation en phase d'élaboration, les réformateurs – théoriciens et/ou praticiens – ambitionnent de fonder une pédagogie scientifique qui procurerait aux instituteurs des méthodes fiables leur permettant de rompre avec leurs vieilles habitudes et de révolutionner leurs pratiques d'enseignement. Dans le contexte romand, sous l'impulsion du psychologue Édouard Claparède, les réformateurs, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau et dans les associations pédagogiques, entreprennent de rallier l'ensemble des instituteurs aux vérités nouvelles, suscitant aussi des résistances dans la corporation enseignante. Le texte examine la façon dont se construisent les divers arguments et les positionnements des acteurs dans les controverses relatives à ce qui peut légitimement être tenu pour vrai en éducation.

MOTS-CLÉS – controverses, instituteurs, institutrices, réforme pédagogique, pédagogie scientifique

*Jusqu'ici la pédagogie ne fut pas autre chose qu'une collection d'opinions.
Elle aspire à être un système de vérités.*

Édouard Claparède (1916b, p. 77 ; en italique dans le texte)

*Sur le « marché » des théories en usage, les chercheurs proposent et les
acteurs disposent.*

Philippe Perrenoud (2009, p. 266)

Introduction

Ce texte porte sur les conditions dans lesquelles, au début du XX^e siècle, les promoteurs des sciences de l'éducation ont cherché à convaincre les divers acteurs de l'enseignement du bien-fondé des résultats de la recherche et de la nécessité d'y conformer les politiques et les pratiques scolaires. Il analyse en quoi les controverses suscitées par ces prescriptions d'un type nouveau illustrent un conflit d'interprétation traversant les divers réseaux d'acteurs à propos de ce qui peut – ou *doit* – être tenu pour vrai dans le domaine de l'éducation. En cherchant à apporter un éclairage sur les débats suscités par ces nouveaux savoirs et discours scientifiques, il fournit quelques éléments d'analyse relatifs au constat, récurrent depuis un siècle, d'une influence relativement limitée de ces sciences sur les conceptions éducatives dominantes. Ce texte interroge non les conditions épistémologiques de constitution de la science, mais les conditions d'acceptabilité des résultats de la recherche, notamment lorsque ceux-ci sont présentés comme des vérités incontournables. Méthodologiquement, il s'appuie sur une exploration de quelques-uns des principaux espaces de débats où les acteurs s'expriment et prennent position, et où circulent les controverses concernant le processus de réforme pédagogique : presse pédagogique, rapports de congrès et monographie scientifiques¹.

L'enquête ne consiste pas en une description générale de l'ensemble des relations qui s'établissent entre le corps enseignant et le mouvement de réforme pédagogique. Elle porte plutôt sur les échanges et les controverses qui dévoilent les tensions relatives au processus d'élaboration d'une pédagogie scientifique. Ce qui suppose de centrer l'attention sur la façon dont ceux qui ont en charge d'instruire et d'éduquer, en particulier les instituteurs, reçoivent, interprètent et discutent les recommandations et les prescriptions qui leur sont adressées par les initiateurs – théoriciens et/ou praticiens – de ce mouvement réformateur. Concernant cette période de bouleversement des représentations de l'éducation, l'enjeu méthodologique est de parvenir à saisir la façon dont se positionnent les acteurs et le mode d'élaboration de leurs convictions pédagogiques. Il serait par conséquent très réducteur de considérer les interrogations, les doutes et les objections que ces acteurs formulent uniquement comme l'expression d'un conservatisme pédagogique fermés aux vérités nouvelles (Mole, 2019). Il s'agit plutôt d'examiner l'hypothèse selon laquelle deux registres de savoir – celui qui rassemble les différentes approches scientifiques de l'éducation, d'une part, et celui des pratiques ordinaires d'enseignement, d'autre part – entrent dans un rapport complexe d'interférences à travers lesquelles s'expriment des attentes récipro-

1. Les sources documentaires sont principalement : des œuvres fondatrices et des discours de Claparède, des périodiques (*Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, *L'Éducateur*), des comptes rendus de congrès de la Société pédagogique romande.

roques mais aussi des formes de mise en concurrence des régimes de vérité propres à chacun de ces registres de savoir. J'utilise ce concept de *régime de vérité*, emprunté à Michel Foucault (1976/2001), parce qu'il se montre opératoire dans l'étude du conflit qui traverse les savoirs en éducation. Il s'agit d'observer la façon dont divers réseaux d'acteurs revendiquent une légitimité à dire de quelle manière doivent s'établir les vérités en éducation, et d'examiner comment les stratégies argumentatives développées au sein de chacun des régimes de vérité entrent en confrontation avec d'autres conceptions de l'éducation elles-mêmes structurées par d'autres régimes de vérité.

Cette approche suppose en outre d'être attentif au fait que les réformateurs déploient deux grands types de discours – hétérogènes même s'ils sont parfois entremêlés : les premiers sont proprement scientifiques, et les seconds visent à produire, chez ceux qui ont vocation à prendre en compte les résultats de la science dans leur activité pratique, un effet de persuasion et d'enrôlement dans la nouvelle cause pédagogique.

Débats et controverses autour des vérités de la science

Invité, en 1916, à répondre à la question de savoir « quelle influence les recherches en psychologie expérimentale exercent sur la pratique de l'enseignement », Édouard Claparède confie son désappointement. Constatant qu'à la différence de disciplines touchées par l'esprit réformateur – biologie, médecine, droit, philosophie... –, « l'école moderne ne s'est pas décidée jusqu'ici à tirer parti des conclusions des psychologues ou des biologistes », il déplore que le « bloc du régime scolaire traditionnel » soit demeuré intouché (1916a, pp. 71-72). Que l'enthousiasme et le volontarisme d'un Claparède aient pu se trouver déçus moins de quatre ans après la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, ambitieuse entreprise de refondation scientifique de l'éducation, ne devrait pas rétrospectivement nous étonner. Mais près d'un siècle plus tard, l'interrogation subsiste. « S'ouvrant timidement vers les sciences de l'éducation », les enseignants du primaire continuent de fonder leur identité professionnelle principalement sur les « compétences pratiques de longue date attestées par leurs savoirs expérientiels » (Hofstetter, Schneuwly, & Lussi Borer, 2009, p. 36). « Même si les scientifiques sont convaincus qu'ils apportent de meilleures théories, cette conviction n'a pas d'effets si elle n'est pas partagée par les praticiens », rappelle Philippe Perrenoud, qui constate que les enseignants constituent une communauté de pratique « qui ne se réfère pas encore [aux sciences sociales et humaines], ou alors de manière hésitante, ambivalente et très partielle » (2009, p. 266). Les vérités construites dans le champ des sciences de l'éducation peineraient donc à être reconnues par celles et ceux qu'elles devraient concerner en premier lieu.

Cette réticence des enseignants face à des sciences qui visent à éclairer l'exercice de leur métier mérite donc d'être interrogée et analysée en tant que telle, en particulier durant les premières décennies du XX^e siècle, dans la période même où le processus complexe de disciplinarisation des sciences de l'éducation est en cours (Hofstetter & Schneuwly, 2002, 2007). Rappelons que, née à la fin du XIX^e siècle, la science de l'éducation reposant sur des prérogatives accordées aux questions philosophiques (Gautherin, 2002) se trouve alors remise en question par la montée en puissance de la psychologie, laquelle conquiert un statut académique, déploie les conditions de sa scientificité et ambitionne d'être l'instrument d'une transformation radicale des pratiques éducatives (Hofstetter, 2010). Les sciences de l'éducation ouvrent un champ ou, par la recherche d'interactions étroites avec les enseignants, la connaissance scientifique parviendrait à (ré-)orienter les pratiques pédagogiques.

La psychologie expérimentale, la pédologie, la science de l'enfant, la psychopédagogie et la pédagogie expérimentale, constitutives du champ des sciences de l'éducation – mais dont la complémentarité est encore en voie d'élaboration dans les années 1910 –, s'inscrivent toutes dans une même tentative de déterminer les conditions d'une refondation scientifique des pratiques d'éducation et d'enseignement : mettre en œuvre une pédagogie scientifique relevant d'un « système de vérités », comme le réclame Claparède (1916b, p. 77). Pour leurs fondateurs, les sciences de l'éducation doivent comporter deux pôles : l'approfondissement de la connaissance scientifique de l'enfant (dont la psychologie expérimentale est la matrice) et l'invention d'une pédagogie rigoureuse, donc dégagée de l'aveuglement des pratiques ordinaires. Mais au sein de la corporation enseignante, cette tentative d'enrôlement suscite des résistances dont les formes argumentaires témoignent elles aussi de la revendication d'un droit à dire le vrai en éducation. Et comme nous le verrons, cette conviction selon laquelle la science devrait dessiller les yeux des praticiens suscite parfois de vives oppositions chez ceux qu'on tente ainsi de sortir de l'ornière de l'erreur.

Le contexte romand et en particulier genevois est propice à une observation des controverses éducatives durant cette période. Claparède et les autres acteurs de l'Institut Rousseau (Pierre Bovet, son directeur, notamment, ainsi que des instituteurs engagés dans des recherches pédagogiques) jouent un grand rôle dans les débats autour du dépassement des pratiques ordinaires par la science. Pour comprendre l'ambition des réformateurs et le tournant historique dans lequel ils s'estiment engagés, il faut d'abord partir de la façon dont ils cherchent à expliquer pourquoi l'esprit nouveau en éducation annoncé par Jean-Jacques Rousseau est demeuré infécond depuis le XVIII^e siècle. « Hélas, ces idées ne sont pas nouvelles. Je dis 'hélas', parce que si elles l'étaient, on pourrait se bercer de l'espoir que leur incontestable vérité va sans tarder déclencher la révolution salutaire dont notre régime pédagogique a si grand besoin », déplore Claparède (1912, p. 9), dont

le propos, moins défaitiste qu'acérbe, ne doit pas masquer le volontarisme. L'explication de ce durable échec tiendrait au manque de fondement de cette vérité : « Si la réforme pédagogique ne s'est pas encore imposée aux esprits avec la force suffisante pour vaincre la routine », explique Pierre Bovet, « c'est que les vérités perçues par le génie de Rousseau n'étaient pas basées sur la science » (1932, p. 39). À travers les convictions de Rousseau, une vérité nouvelle en éducation s'était donc bien exprimée mais sous une forme encore insuffisamment élucidée, son énonciation philosophique ayant précédé l'apparition de la science capable d'en assurer rigoureusement les bases.

Comme le proclament les fondateurs de l'Institut Rousseau – un institut des sciences de l'éducation créé sous les auspices de l'auteur de l'*Émile* en 1912 –, les questions éducatives ne doivent plus être désormais considérées comme relevant du registre de l'opinion. Les idées progressistes s'avérant insuffisamment persuasives, la rigueur scientifique devrait permettre d'aboutir à des réponses assurées. Même si elle n'est pas d'abord née du projet de normer l'éducation, la psychologie scientifique est présentée comme la clé de sa possible transformation radicale. Claparède se dit convaincu que seule une pédagogie reposant sur un « fondement rigoureusement scientifique » pourra « conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables » (1912, p. 19). Comme on le voit, même si l'éducation n'est plus affaire d'opinion, il faut cependant travailler au ralliement de ceux qui résistent aux vérités nouvelles. La pédagogie ne pouvant trouver son fondement en elle-même, il est clairement affirmé que seule une psychologie scientifique est en mesure de le lui fournir. La pédagogie ne peut donc être disciplinarisée et devenir une des sciences de l'éducation qu'en étant affranchie de son empirisme spontané, non scientifique, souvent désigné par l'expression *bon sens*, entendu en un sens péjoratif.

Il faut d'emblée signaler ici que Claparède use du concept d'*empirisme* en plusieurs sens différents, voire opposés. Le terme peut désigner la démarche scientifique elle-même, fondée sur une expérimentation rationnellement construite ; mais il peut aussi renvoyer à une expérience pratique étrangère à toute travail théorique et qui revient à « ne pas savoir ce qu'on fait » : « c'est bien la marque de l'empirisme, c'est bien son principal danger » (1920, p. 26), commente Claparède. Le psychologue insiste régulièrement sur le fait que le « théoricien » détient « une supériorité réelle sur le simple empirique » (1920, p. 15) ou « empirique pur » (1920, p. 21), l'adjectif ici substantivé désignant « celui qui se contente de sa seule expérience personnelle » (1920, p. 15), celui qui s'abandonne à « ces tâtonnements [...] dont l'empirisme est coupable » (1920, p. 24). Claparède développe par ailleurs l'idée qu'un empirisme non parfaitement scientifique peut s'avérer parfois opératoire et légitime, notamment dans le cadre de la psychopédagogie et de la pédagogie expérimentale, comme nous le verrons plus loin.

Discrédit des pratiques ordinaires et justification de la science

On observe ainsi le développement de registres de discours parallèles, et parfois aussi entremêlés. Le premier, proprement scientifique, concerne alors principalement le domaine de la psychologie expérimentale. Mais, au-delà de ces énoncés scientifiques qui relèvent du domaine du *descriptif*, se déploie, dans un deuxième registre de discours, un ensemble argumentaire, de statut *prescriptif*, destiné à promouvoir la diffusion des résultats de la recherche et plus généralement l'entreprise réformatrice elle-même. Lorsque la psychologie expérimentale aboutit à des résultats qu'elle estime établis comme des connaissances certaines – par exemple sur le développement du psychisme infantin –, d'autres discours sont alors produits hors de la sphère de la recherche (le laboratoire) afin d'en faire valoir un certain nombre de conclusions pratiques. Au-delà de la validité des conclusions scientifiques proprement dites, cet autre niveau discursif, plutôt d'ordre rhétorique – puisqu'il prend en compte la réceptivité d'un auditoire potentiel – vise à persuader de la nécessité de se conformer aux avancées de la science.

Dans le premier tiers du XX^e siècle, des espaces de débats multiformes se sont donc ouverts autour de l'ambition des sciences de l'éducation à légiférer en matière éducative : monographies scientifiques, presse pédagogique, revues officielles d'administration de l'instruction publique, association d'enseignants, congrès, etc. Il est nécessaire de porter l'attention sur ces espaces où les arguments circulent et se répondent, si l'on veut comprendre comment les promoteurs de ces sciences sont conduits à s'en faire parfois les propagandistes, et comment leurs destinataires s'aventurent parfois, quant à eux, à mettre en question les orientations scientifiques. Il s'agit d'interroger les formes de communication au moyen desquelles ces savoirs sont divulgués, promus et, du même coup, exposés à la critique, afin d'analyser les arguments utilisés par les promoteurs des savoirs scientifiques, les discussions qu'ils engendrent, les effets de persuasion qu'ils opèrent, et les approbations ou résistances qu'ils suscitent. Explorer les contextes discursifs de la communication publique dans le champ des sciences de l'éducation, mettre au jour les divers modes de justification, les formes de valorisation ou de discrédit qui s'y expriment, c'est chercher à comprendre la façon dont se construisent les motivations qui sous-tendent les divers positionnements des acteurs, c'est tenter de discerner les régimes de vérité auxquels ceux-ci se réfèrent et le ressort des convictions qui les animent.

La Société pédagogique genevoise (SPG), où une section de psychologie est créée à la fin du XIX^e siècle, offre un espace où instituteurs et scientifiques débattent. Partons d'un premier exemple. Une polémique, qui s'exprime en dehors de la Société, mais qui met en scène certains de ses membres les plus actifs, est révélatrice des tensions qui traversent le monde pédagogique

genevois. En 1911, Rosine Tissot-Cerutti², membre de la SPG, publie dans le *Journal de Genève* un article intitulé « Le bon sens en éducation ». Si elle dit respecter les « pédagogues de cabinet », elle soutient que la psychologie, qui peut être « utile au pédagogue comme indication », devrait demeurer une « science de laboratoire » :

Une nouvelle marotte nous menace, qui pourrait bien, si nous n'y prenons garde, égarer notre bon sens : je veux parler de la psychologie ou plutôt du mauvais usage que nous nous préparons à en faire. [...] Toute science s'abâtardit entre les mains du populaire : le médecin devient l'empirique, le chirurgien le rebouteur [...]. Qui sait où nous aboutirions, pauvres que nous sommes en connaissances humaines, si nous nous aventurons trop avant dans ce que j'appellerais volontiers la pédagogie métaphysique. L'école publique n'est pas un « champ d'expérience », l'écolier n'est pas un cobaye. L'enfance n'est pas une maladie à laquelle il convient d'appliquer des traitements (Tissot-Cerutti, 1911).

Sur un plan argumentatif, il faut remarquer que la critique de la psychologie scientifique n'est pas conduite ici au nom d'une conception rigide de l'éducation, oublieuse de l'enfant, mais au contraire mais au nom du « respect attentif » qui est dû à cette « phase d'évolution naturelle » qu'est l'enfance. De même, le péril de la science ne résiderait pas dans les excès de son rationalisme mais plutôt dans les dérives irrationnelles auxquelles, utilisée de manière incompétente, elle pourrait donner lieu. À travers une rhétorique de l'effet pervers et de la mise en péril, toute l'argumentation est l'expression d'une crainte qu'on trouve régulièrement formulée dans la controverse qui court durant les années 1910 et 1920 : en usant de la science pédagogique, bien qu'on soit porté par l'exigence de vérité, on pourrait errer, se rendre coupable d'expérimentations aventureuses, se fourvoyer et agir en définitive contre l'intérêt de l'enfant.

La réplique prend la forme d'un article intitulé « La peur du progrès », publié dans *L'Éducateur*, où Emmanuel Duvillard, bientôt chargé du cours de psychologie expérimentale à l'Institut Rousseau, s'attache à récuser l'appel au bon sens et à désamorcer une critique de la science qu'il juge infondée et irrationnelle :

Y a-t-il quelque chose qui soit plus imprécis que ce mystérieux bon sens que bien peu d'humains possèdent ? Mme Tissot-Cerutti croit-elle de bonne foi combattre pour la bonne cause de l'éducation bien sensée avec des armes si mal trempées ? [...] Il serait facile de montrer [...] que ceux qui croient que la pédagogie expérimentale torture et vivisèque les enfants, que cette sanguinaire discipline oublie le rôle de l'école pour ne songer qu'à l'expérimentation outrancière et baroque, que ceux-là se trompent grossièrement (Duvillard, 1911, p. 638).

2. Institutrice à Genève, Rosine Tissot-Cerutti (1870-1937) écrivait aussi sous le pseudonyme de Louise Hautesource. Elle est rédactrice en chef du journal de *L'Écolier genevois* (1920-1929).

Cette crainte d'un aventurisme pédagogique périlleux est encore présente à la fin des années 1920. Robert Dottrens, instituteur puis professeur à l'Institut Rousseau, formulera une réponse semblable au moment de sa nomination à la direction de l'école expérimentale du Mail, à Genève en 1928 : « Que les parents se rassurent, les enfants ne seront pas transformés en cobayes ni les maîtres en vivisecteurs ! » (Dottrens, 1928, p. 241).

En 1915, Claparède devient président de la SPG (jusqu'en 1919). Commentant cette élection, il explique que le choix d'un « psychologue expérimental » lui paraît « symbolique d'un nouvel état des choses » : « C'est notre Société elle-même que vous voudriez voir entrer franchement dans la voie nouvelle, caractérisée par l'emploi de ces méthodes scientifiques qui ont renouvelé tous les domaines de la connaissance auxquels elles se sont appliquées. » Dans son premier rapport d'activité, faisant écho à la controverse de 1911, il invite à se défier du bon sens, au nom duquel, dit-il – citant Anatole France –, « on a commis toutes les bêtises et tous les crimes » (1916b, p. 77). Puis, mettant en garde ceux qui jugeraient précipitamment que telle ou telle investigation scientifique est « sans application possible », il conclut son discours en invitant à un ralliement de tous les membres de la Société dans les termes suivants : « Travaillons donc tranquillement, sans nous préoccuper des railleries de ceux dont l'horizon limité masque toute vision de l'avenir, étouffe toute foi en la force de la vérité » (1916b, p. 84). Force est de constater que, dans cet appel, la stratégie rhétorique consiste à discréditer toute objection extérieure au régime de vérité de la science.

La controverse circule durablement dans ces espaces de débat où les promoteurs d'une approche scientifique de l'éducation interpellent tous ceux qui mettent en œuvre des pratiques éducatives : les enseignants, d'abord, mais plus largement aussi les responsables administratifs, les directeurs d'établissement de formation et les acteurs politiques. La conviction des novateurs de détenir la vérité et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à la faire valoir les conduisent parfois, comme on vient de le voir, à accentuer le caractère polémique de leurs plaidoiries. « Dès 1905 [Claparède] prononce le réquisitoire le plus accablant que je connaisse contre les praticiens », écrit Daniel Hameline (1993, p. 5). Et diverses craintes – ne pas parvenir à s'approprier et à utiliser ces savoirs, se voir imposer une nouvelle normativité pédagogique, mettre en péril la continuité d'une institution, etc. – nourrissent une défiance parmi les enseignants (Jornod, 1989 ; Mole, 2019). C'est bien à travers ces tensions que se manifestent les différents régimes de vérité qui interfèrent autour des questions relatives à la construction de savoirs rigoureux en éducation.

Au point de départ des discours militants en faveur de la réforme, une première stratégie de persuasion consiste dans le procès fait à l'ancien régime pédagogique. Pour décrire les pratiques pédagogiques dominantes qui lui sont contemporaines, Claparède explique qu'elles sont susceptibles

des mêmes critiques que Rabelais et Montaigne adressaient à celles de leur temps. Le « regrettable miracle » d'une telle persévérance dans l'erreur serait dû à l'arrivée tardive de la psychologie scientifique dans l'histoire des sciences et au traditionalisme propre aux autorités ecclésiastiques ou civiles qui ont autorité sur l'éducation : « Avez-vous jamais vu une autorité faire une révolution ? », feint de demander Claparède (1916a, p. 72). Dans cet argumentaire, où le procès de l'école traditionnelle est censé contribuer à accréditer la légitimité de la science, la comparaison tourne à l'avantage des théories modernes :

« l'efficacité d'un régime fondé sur les desiderata de la psychologie de l'enfant apparaît comme infiniment plus probable que celle d'un régime fondé sur certaines opinions dont on ignore la provenance exacte, dont beaucoup datent du Moyen Âge, régime dont on peut constater d'ailleurs chaque jour que le rendement n'est pas proportionné à la somme d'efforts ni à la dépense de temps qu'il coûte » (Claparède, 1916a, p. 129).

Cette justification de la science joue sur une comparaison de l'efficacité de deux registres de conviction. L'échec continu des pratiques pédagogiques traditionnelles à travers les siècles (supposé invariablement attesté) montrerait la persistance, comme sédimentées dans le temps, des opinions jugées erronées qui les sous-tendent. En retour, la constance de cette erreur devrait contribuer à convaincre de la force de vérité d'une approche scientifique de l'éducation. C'est ici en termes de probabilité qu'il est demandé de reconnaître une légitimité aux orientations pédagogiques de la science. On remarque aussi que c'est au regard de son pouvoir de garantir un certain rendement éducatif que la validité d'une conception ou d'une théorie doit être reconnue.

Mais cette stratégie assez classique de défense d'une science en rupture avec l'opinion – par définition infondée – ne convainc pas tous les acteurs en charge d'élaborer et de conduire des situations d'enseignement. Au congrès de la Société pédagogique romande (SPR) de 1924, des résolutions sur l'adaptation des principes de l'école active à l'école publique sont adoptées, mais dans un contexte tendu (Jornod, 1989 ; Mole, 2019). Le rapporteur général Antoine Richard se fait l'écho des critiques parfois vives formulées dans les rapports de section à l'égard du processus de réforme scientifique de l'éducation. Le point névralgique d'une certaine hostilité enseignante concerne précisément le type de validité qu'il faudrait reconnaître aux principes nouveaux. Richard prend en compte la pluralité des positions exprimées dans les rapports des sections et, dès le début de son exposé, il indique que des instituteurs, ayant déploré l'« intransigeance » et le « parti-pris » des réformateurs (SPR, 1924, p. 12), se disent « un peu las de discussions qui leur paraissent inutiles », et « désirent surtout voir indiquer des moyens pratiques de réalisation » (SPR, 1924, p. 9), les ambitions scientifiques devant donc pouvoir se traduire en dispositions pratiques efficaces.

Cherchant les conditions d'un consensus, nécessaire à l'adoption des résolutions, le rapporteur relativise le rigorisme imputé aux novateurs en faisant remarquer que l'école active en est à la « période des tâtonnements » et que « ses procédés actuels, encore bien informes, sont loin d'être définitifs » (SPR, 1924, p. 64). Dans une synthèse visant à atténuer les effets de rupture de la réforme et à concilier les contraires, il explique : « L'école active prend son bien où elle le trouve ; d'ailleurs un progrès n'est-il pas souvent le renouvellement d'une idée ancienne, l'adaptation d'une idée ancienne à une situation nouvelle, avec un esprit nouveau ? » (SPR, 1924, p. 30). Ce propos résume tout l'effort argumentatif d'un rapporteur qui, pour obtenir le ralliement du congrès à l'idée d'école active, rompt avec la logique binaire selon laquelle toute la tradition scolaire serait dans l'erreur et la modernité scientifique seule détentrice de la vérité. En guise de conclusion, Richard tente ironiquement d'inciter le « gros de la troupe » et les « trainards » à rejoindre l'« avant-garde », en expliquant que la transformation des méthodes sera progressive et qu'il s'agit dans un premier temps de chercher à introduire, dans tous les travaux scolaires, « l'activité basée sur l'intérêt », même s'il concède que cette « formule très simple ne satisfera pas sans doute les subtils théoriciens de l'école nouvelle ». Une fois ce ralliement réalisé, ajoute-t-il, « on pourra chercher à reprendre la marche à l'étoile ! » (SPR, 1924, pp. 65-66).

Pour Bovet, directeur de l'Institut Rousseau, qui les commentent quelques années plus tard, les réticences et les résistances exprimées au congrès de la SPR de 1924 n'auront pas altéré la clarté des résolutions. Il évoque de la façon suivante l'atmosphère houleuse du congrès et les conclusions adoptées :

Qu'est-ce que les instituteurs romands réunis à Genève auraient pu voter de plus explicite pour approuver nos 'théories' ? Cela valait bien que l'on passât par-dessus quelques pointes. 'Peu importe, disait l'apôtre, comment la Vérité est annoncée, - pourvu qu'elle le soit.' » (Bovet, 1932, p. 137).

Autrement dit, les murmures de désapprobation, les doutes exprimés ou les objections franches ne sont que de menus accidents dans une histoire en marche : la vérité de la science emportera les masses enseignantes malgré leurs hésitations. Bien qu'il constate lui-même, en 1932, que « les huit ans qui se sont écoulés depuis lors n'ont, j'en ai peur, fait progresser beaucoup ni la théorie, ni la pratique des écoles romandes », Bovet prédit : « pour les historiens qui se fonderont exclusivement sur les textes, le Congrès de Genève, en juillet 1924, marquera l'adoption de la doctrine de 'l'école active' par la Suisse romande » (1932, p. 137). Et la mémoire collective retient en effet que les instituteurs romands se sont ralliés aux principes de l'école active en 1924, ce qui n'est vrai qu'à la condition d'accorder une primauté aux conclusions du débat plutôt qu'aux cheminements réflexifs, aux contextes d'énonciation et aux controverses (Mole, 2019).

Bien que Bovet lui-même établisse implicitement une frontière entre « les instituteurs », d'un côté, et « nos théories », de l'autre, la distinction théoricien/praticien devrait être ici remise en question, dans la mesure où elle repose sur une compartimentation de réseaux d'acteurs qui s'avèrent en réalité très perméables, comme on le voit justement dans ces congrès d'associations d'enseignants. Plusieurs instituteurs, par exemple Duvillard et Alice Descœudres, sont à la fois praticiens et engagés dans des recherches théoriques. On doit cependant prendre en compte cette distinction : les acteurs y ont eux-mêmes fréquemment recours pour préciser comment ils se situent dans les controverses. Chaque terme renvoie soit à une position revendiquée pour soi-même, soit à une position imputée à l'autre et dénigrée. Dans la polémique, l'accusation réciproque d'« étroitesse d'esprit » offre un exemple caractéristique de ce jeu de positionnement. Claparède éreinte le « pur praticien », « routinier », « qui ne voit plus les choses comme elles sont mais comme il a pris l'habitude de les voir » : « les problèmes qui se posent à lui ne s'étant jamais renouvelés – le problème restant toujours le même de son étroit point de vue scolaire – sa faculté de voir [...] s'est bientôt atrophiée » (1920, pp. 17-18). Mais au congrès de la SPR de 1924, on assiste à un retournement – quelque peu vengeur – de l'accusation : c'est au tour des instituteurs de déplorer le « sectarisme » des « théoriciens de l'école active », « l'étroitesse de jugement propre à tous les réformateurs », portés par une « œuvre de passion » jamais exempte de « violence » (SPR, 1924, p. 12).

Conceptions divergentes de la vérité pragmatique

Une tendance paraît dominer chez les instituteurs. L'attention qu'ils portent aux savoirs scientifiques en éducation tient au degré de vérité qu'ils estiment pouvoir leur accorder, et ce degré de vérité est proportionnel à l'efficacité pratique à laquelle ils espèrent parvenir en les prenant en compte. Les instituteurs adhèrent donc majoritairement à une conception pragmatiste de la vérité. Les savoirs ne seraient que des théories disponibles parmi lesquelles l'enseignant ou l'éducateur puisent les éléments de justification d'une pratique. La remarque de Perrenoud selon laquelle « ce sont les acteurs qui jugent de ce qu'est une bonne théorie, ou une théorie 'suffisante', en fonction de leurs propres contraintes, ressources et conditions de travail » (2009, p. 266) vaut aussi pour la période étudiée ici.

Mais si les motifs conduisant un enseignant à considérer qu'une théorie convient à son action, et à lui accorder une validité, peuvent certes relever d'une logique d'efficacité, ils peuvent aussi tout aussi bien relever d'une logique d'évitement. C'est ce que laisse entendre Claparède, qui s'irrite de ce que les convictions pédagogiques traditionnelles des instituteurs ne soient le plus souvent que l'expression d'un enfermement dans un régime de vérité

qui les protège du doute et de la critique : « Si [les adversaires d'une pédagogie scientifique] réproouvent tant le contrôle de la méthode expérimentale, c'est sans doute qu'ils craignent de le voir apporter un démenti superbe aux chétives élucubrations de leur 'bon sens'. Leur crainte n'est, ma foi, que trop légitime ! », écrit Claparède (1920, p. 7). Dans ce cadre restreint, toute nouveauté n'est envisagée qu'à la condition première d'être compatible avec un répertoire d'actions déjà établi. Un modèle théorique se voit alors reconnu une validité non parce qu'il se montre plus efficace qu'un autre mais parce qu'il renforce l'inclination d'un sujet à persévérer dans ses modèles pédagogiques. La routine et les formes de justification qui l'entretiennent constituent donc bien un régime de vérité qui fait obstacle à la critique.

Juger une théorie bonne ou simplement suffisante, cela ne suppose donc pas nécessairement la reconnaître explicitement comme vraie en elle-même, c'est-à-dire inscrite dans un système explicatif rigoureusement construit, mais peut-être seulement la percevoir comme une ressource adaptée et mobilisable dans un contexte particulier. La légitimité du savoir scientifique en éducation tiendrait donc d'abord, dans cette hypothèse, à la seule fonction qui peut lui être accordée de fournir une ressource potentiellement efficiente pour l'action. Dans un contexte pragmatique de ce type, « 'vrai' et 'vérité', [...] ce sont des mots qui se rapportent à ce qui marche à un moment donné dans une société ou une communauté données. 'Vraie' sera une proposition qui sera compatible avec, et cohérente dans, le programme de vérité de cette entité et de cette époque », comme l'explique l'historien des idées et théoricien de l'argumentation Marc Angenot (2014, p. 111).

De la vérité théorique à la validité pratique : une science prédictive et prescriptive ?

Pour comparer le régime de vérité d'une savoir scientifique avec celui d'une validité pratique, prenons l'exemple du fondement de la pédagogie dite *fonctionnelle* que Claparède appelle de ses vœux. La psychologie expérimentale aurait établi que « l'intelligence ne peut manifester une activité normale que si elle est reliée et avec le désir qui occasionne son mouvement, et avec l'action, qui en marque le point d'arrivée ». La pédagogie devrait donc avoir pour premier objectif la satisfaction des besoins, d'où l'idée de pédagogie fonctionnelle. Cette vérité n'exprime que ce que « la nature nous montre », dit Claparède (1916a, p. 78), à savoir que l'enfant se développe par stades ; et elle s'oppose à la « grave erreur psychologique » des pratiques scolaires ordinaires qui considèrent l'intelligence « en dehors de son contexte vital » (1916a, p. 75). Pour réaliser une école selon l'« efficacité » la plus grande et le « plus grand rendement possible », « il faut être éclairé sur les mécanismes psychiques intervenant dans le travail scolaire ». Les études de psychologie

expérimentale nous renseignent à la fois « sur les mécanismes mentaux impliqués dans le travail scolaire » et sur « les facteurs divers pouvant les modifier » (1916a, p. 83).

Si, par conséquent, la nature fait loi, comme cherche à l'établir la psychologie expérimentale, il doit être possible – et il est même nécessaire – de déduire des lois du développement psychique un certain nombre de principes auxquels on ne saurait se soustraire sans erreur, c'est-à-dire sans aller contre l'intérêt de l'enfant et de la société. Dans une telle perspective, la fonction descriptive de la science enveloppe nécessairement une dimension prescriptive. Mais dans le passage du registre de la vérité scientifique à celui de l'injonction pratique, on observe une déperdition du degré de contrainte et une modification du régime de vérité. Claparède lui-même explique régulièrement qu'il n'est pas du ressort de la science d'établir la validité des conséquences pédagogiques de ses propres conclusions. Lorsqu'il affirme que « les conclusions qu'autorise la psychologie demandent à être contrôlées dans le milieu scolaire pour acquérir toute leur pleine valeur pratique » (1916a, p. 129), la terminologie adoptée n'est pas anodine : le terme « valeur » indique clairement qu'on ne se situe plus dans le seul registre de la vérité scientifique mais plutôt dans celui de l'opportunité pratique. Les préconisations de la science dans le domaine de la pédagogie ne sont donc pas soutenues par le même type de certitude que les connaissances à partir desquelles elles sont déduites.

C'est pourquoi Claparède souhaite que des instituteurs « s'initient aux méthodes de la psychologie nouvelle » afin qu'ils « entreprennent, dans les milieux scolaires, le complément d'investigations indispensables à l'édification de la pédagogie de demain » (1916a, p. 129). Il s'agit donc d'imaginer une pédagogie expérimentale et d'impliquer certains enseignants dans le processus réformateur. Remarquons cependant que le crédit accordé aux investigations des praticiens comporte ici une ambiguïté. Il repose d'un côté sur une reconnaissance de leur pleine légitimité à dire le vrai dans le champ d'action qui est le leur (la pédagogie), mais aussi d'un autre côté sur l'idée que les investigations conduites par eux ne peuvent offrir autre chose qu'un « complément » à la théorie. Autrement dit, on n'imagine guère que l'investigation pratique puisse apporter un démenti aux injonctions de la science : pas de falsifiabilité envisagée, dans l'univers pédagogique, des principes édifiés par la science psychologique.

Pourtant, c'est bien dans ce genre de confrontation que s'aventurent parfois les instituteurs. Claparède ayant posé en principe qu'une activité dissociée du désir est contraire à la nature du psychisme enfantin, la pédagogie fonctionnelle rejette tout effort imposé à l'élève par le maître comme une « monstruosité psychologique » (Claparède, 1923, p. 372). Or, en 1924, les congressistes de la SPR demandent : « Est-il absolument prouvé qu'un effort imposé, effort qui n'est pas admis par l'être et lui est même désagréable,

soit dépourvu de toute valeur éducative ? » ; ou encore : « peut-on découvrir dans le moi de l'enfant le ressort de toutes les actions éducatrices ? » (SPR, 1924, pp. 16-17). Si de multiples exemples pourraient paraître étayer de telles objections, ce qu'il faut ici surtout remarquer, c'est l'opposition entre deux formes d'établissement d'une vérité pédagogique : la première consiste en une conséquence logique tirée d'une loi que la psychologie entend établir, tandis que la seconde s'appuierait sur une démarche empirique qui interrogerait les bénéfices effectifs de telle ou telle pratique d'enseignement. « Toute théorie pédagogique est fragile », avertissent les instituteurs (SPR, 1924, p. 17), et c'est donc bien au nom d'une exigence d'investigation scientifique et de recherche de la preuve que le principe claparédien de l'éducation fonctionnelle est ici discuté par eux.

Entre le registre d'une rigoureuse construction théorique et celui d'une efficacité pratique, on change donc de régime de vérité. Dans le travail de laboratoire, les hypothèses mises à l'épreuve d'un protocole de recherche conduisent à des conclusions que les théoriciens jugent contraignantes rationnellement. Tandis que, dans la mise en œuvre d'une pratique d'enseignement, une démarche éducative innovante sera reconnue légitime et opportune par ceux qui la mettent en œuvre dans la mesure où elle entre en concordance avec un ensemble complexe d'actions déjà élaborées et engrangées de manière empirique, même si, échappant à tout enfermement routinier, cette démarche innovante contribue à remodeler la cohérence interne de cet ensemble complexe. Si un résultat théorique de la science est reçu comme vérité sur un plan strictement inductif et rationnel, la traduction pédagogique que cette vérité recèle potentiellement ne devrait être admise, quant à elle, que sur le mode d'une validité pratique constatable en termes d'efficacité. La reconnaissance et la prise en compte d'une prescription pratique issue de la science ne découle donc pas directement d'une conviction construite rationnellement ; elle appelle d'autres ressources, parmi lesquelles : la mémoire de situations comparables, une connaissance de la singularité individuelle des élèves, l'expérience sensible et vécue, l'exercice du jugement en situation, la perception du moment opportun, etc., bref tout ce qui peut contribuer à ce que s'élabore, chez un acteur, la conviction de décider et d'agir avec justesse. C'est dans un ensemble d'interactions complexes de ce type que s'inscrit une conception pragmatiste de la vérité en pédagogie.

Circonspection dans les interstices de la vérité scientifique

Or les théoriciens de l'Institut Rousseau sont tout à fait conscients que la connaissance d'une vérité théorique ne saurait constituer une condition

suffisante de la conviction professionnelle. Ce qui laisse apparaître un hiatus entre deux régimes de vérité également justifiables. Comme les instituteurs, Claparède reconnaît lui aussi une différence de nature entre la certitude scientifique et la conviction pratique. Le processus de validation pédagogique, qui doit prolonger la psychologie expérimentale, revient par exemple à « ajuster le plus exactement possible le régime éducatif à l'âme et au cerveau de l'enfant de façon qu'il donne les meilleurs résultats possibles pour l'individu et la société » (1916a, p. 129). Les prescriptions éducatives formulées par la science ne sont donc elles-mêmes que des vérités en devenir, non encore stabilisées. Elles ne peuvent atteindre leur pleine effectivité que dans le cadre de développements pédagogiques permettant, en dernière instance, de les moduler. En somme, les avancées scientifiques en éducation ne peuvent être validées que par leurs conséquences pratiques observables dans le contexte réel d'une situation d'enseignement ou d'éducation. Claparède n'a jamais prétendu que la pédagogie pouvait être directement déduite de la science.

Quant à l'implication des enseignants dans ce processus, il se montre optimiste : s'ils ont naturellement méprisé l'ancienne psychologie, « toute verbale » ; en revanche, une fois mis « en contact avec la psychologie biologique et expérimentale », et invités à « observer par eux-mêmes », à « collaborer à quelques investigations », « ils verront peu à peu se dévoiler à leurs yeux les résultats féconds, et les voilà ralliés » (Claparède, 1919, pp. 5-6). Claparède pense que les certitudes scientifiques comportent un pouvoir de conviction pratique. D'où une sorte de volontarisme aux tendances parfois incantatoires : la conviction de détenir la vérité conduit à produire des discours dont les formes prédictives adoptent le ton du pari : ici pour persuader les enseignants de leur inéluctable ralliement aux vérités propagées par le discours scientifique.

Mais la perspective d'une adhésion enthousiaste des instituteurs aux ressources des scientifiques en éducation laisse dubitatifs d'autres acteurs, en particulier certains responsables de formation, notamment Antoine Borel (1884-1968), sur les analyses duquel il est ici opportun de s'arrêter. Chef du département de l'Instruction publique de Neuchâtel, Borel élabore en 1927, pour les écoles primaires du canton, de nouveaux programmes visant à « faire pénétrer dans l'enseignement les principes nouveaux de l'éducation ». Dans le très officiel *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, il s'explique longuement sur les accommodements qu'il a recherchés entre les audacieux principes de l'école active et « les conditions présentes de l'école primaire publique ». Et il formule une mise en garde :

Parmi les personnes qui s'intéressent aux questions d'éducation et qui suivent le mouvement actuel des idées pédagogiques, désigné sous le nom de « réforme scolaire », il en est qui considèrent la situation avec une simplicité candide. À la suite d'une lecture ou d'une conférence pédagogique, elles s'imaginent qu'il suffirait d'adopter certains principes pour transformer l'école en une institution

qui travaillerait et produirait comme une machine savamment construite : tout y serait « scientifiquement » ordonné ; l'activité des maîtres consisterait à déclencher des fonctions dont le mécanisme agirait conformément aux lois de la psychologie et de la biologie ; les élèves se développeraient sans fatigue et sans effort, chacun selon sa nature et ses besoins.

En face de ces perspectives, elles s'étonnent que les pouvoirs publics n'aient pas encore décidé d'introduire la « réforme » dans nos classes. Qu'attend-on pour remplacer la routine par la science ?

Le problème de la réforme scolaire se pose autrement. Il échappe au déterminisme scientifique, et présente une multitude de facteurs moraux, sociaux et matériels qui conditionnent singulièrement le pouvoir de réalisation des pédagogues (Borel, 1930, p. 8).

Si Borel ne parle pas ici en praticien, il prétend théoriser certaines contradictions vécues par les instituteurs. Certains d'entre eux voient dans la science une entreprise transparente et libératrice et développent à son égard une foi qu'il juge naïve. Borel les met en garde contre l'irréalisme d'une conception applicationniste des vérités de la science, et ainsi fait droit aux résistances des enseignants les plus hésitants. S'il est difficile de concevoir précisément les conditions d'une liaison entre la théorie et la pratique, estime Borel, c'est que « les spécialistes isolent, pour les étudier, des éléments qui, dans la nature, n'agissent jamais isolément et ne peuvent être détachés du tout », alors que « le pédagogue ne peut ni isoler, ni distinguer », car « il est placé en face de l'enfant, et l'enfant est un organisme vivant qui agit et qui réagit, tous les rouages du mécanisme compliqué sont mis en branle dans un seul mouvement ou dans une série ininterrompue de mouvements » (Borel, 1932, p. 25).

On trouve des arguments analogues chez Félix Béguin, directeur de l'école normale de Neuchâtel, ancien professeur à l'École des Roches, lorsqu'il déclare : « Le tête à tête avec l'élève jamais ne tombera sous l'unique gérance de l'esprit de géométrie. Le plus grand psychologue du monde, si vous le chargiez d'une classe, ne se tirerait pas d'affaire sans l'esprit de finesse » (1925, p. 308). Chez Borel comme chez Béguin, il ne s'agit pas de discréditer les tendances réformatrices ni l'apport des sciences à l'éducation, mais d'interroger la différence de nature entre le laboratoire et l'école, afin de prévenir le corps enseignant contre toute conception scientiste de la vérité.

Nous trouvons un exemple d'analyse semblable chez Henri Brantmay, médecin très inspiré de Claparède, qui avertit n'être « pas de ceux qui croient en la vertu suprême des fiches, des graphiques, des chiffres, des schémas » (Brantmay, 1931a, p. 289). Il affirme certes qu'en matière d'observation médico-pédagogique « une étude méthodique et multilatérale s'impose pour chaque enfant », mais il explique qu'il convient de moduler les résultats des

tests médico-pédagogiques à partir d'un exercice du jugement externe au protocole scientifique lui-même :

Serrons toujours de plus près la vérité par la méthode scientifique, tout en respectant cette rapide et féconde synthèse que chacun de nous opère journallement en projetant sur les êtres qui nous entourent ses facultés de perspicacité et de comparaison ; soumettons nos impressions à la critique des épreuves objectives et n'acceptons les résultats des épreuves objectives qu'avec la circonspection qui est commandée par la connaissance des causes d'erreurs possibles, tel apparaît le chemin qu'il nous faut suivre pour rester impartial, c'est-à-dire utile à autrui (Brantmay, 1931b, p. 356).

Cette prise de position est remarquable à plusieurs égards. D'abord, bien qu'affirmant avec force que la vérité se situe du côté de la science et non de celui du regard empirique ordinaire, Brantmay laisse entendre que cette vérité constitue un horizon certes accessible en droit mais inaccessible en fait : on s'en rapproche indéfiniment, de façon asymptotique, la serrant de plus en plus près sans qu'il puisse être dit un jour qu'on la détient. Toute l'argumentation vise en réalité à montrer les limites du verdict des tests psychologiques, trop réducteurs et susceptibles d'erreurs. Le texte relativise ainsi très nettement la capacité de la science à dire le vrai dans l'exercice d'un jugement médico-pédagogique. Une vérité scientifique privée de la vigilance aiguisée du praticien ne se donnerait que parsemée d'erreurs potentielles. L'esprit de finesse (la « perspicacité », ici) doit prémunir l'humain (ici le scientifique et/ou le praticien) de tout abus de pouvoir de la science. L'intuition pratique, nourrie d'un riche répertoire de jugements connectés et comparés, est présentée comme un garde-fou face à une partialité scientifique qui résulterait d'une application stricte de vérités abstraites. La leçon de Brantmay, qui parle ici autant comme théoricien que comme praticien, réside dans la défense d'un art de bien juger éclairé par la science mais fondé sur la prise en compte du caractère toujours singulier des paramètres circonstanciels.

À la recherche d'espaces d'invention et d'innovation pratiques

À la différence des analyses que nous venons d'évoquer, et au vu de son positionnement dans les controverses analysées plus haut, on pourrait déceler chez Claparède une tonalité scientiste. Il serait du ressort des sciences humaines, et sans doute plus particulièrement de la psychologie, de discriminer, parmi les finalités éducatives, celles qui sont compatibles avec les normes que ces sciences ont elles-mêmes posées. Ces sciences auraient donc vocation à formuler une nouvelle normativité éducative : « s'il veut que ses efforts soient couronnés de succès, [l'éducateur] doit conformer cette éducation à la

nature propre de l'enfant. Car il ne sert de rien de vouloir aller contre les lois de la nature » (Claparède, 1916a, p. 74).

Claparède joue cependant sur différents registres argumentatifs : condamnation irrévocable des pratiques ordinaires et certitude affirmée d'une vérité de la science, d'une part ; prise en compte des conditions empiriques de la mise en œuvre des résultats de la science mais incertitude quant à leurs effets dans le cadre de pratiques réformées, d'autre part. Lorsqu'il dit sa conviction que « la plupart d'entre les réformes proposées, si on les introduisait, aboutirait à des profits réels », il ajoute qu'« en toute rigueur, cependant, l'expérience est indispensable pour qu'on puisse le certifier » (1916a, p. 73). Les certitudes auxquelles peut prétendre la science en termes d'applications pédagogiques demeurent donc relatives. C'est pourquoi Claparède ne cesse, depuis la fondation de l'Institut Rousseau, de chercher à faire en sorte que les vérités de la psychologie expérimentale se trouvent validées en dehors du laboratoire, dans le cadre de pratiques pédagogiques réelles : « Il serait hautement désirable qu'un certain nombre de praticiens scolaires s'initient aux méthodes de la psychologie nouvelle, et entreprennent, dans les milieux scolaires, le complément d'investigations indispensables à l'édification de la pédagogie de demain » (Claparède, 1916a, p. 129). C'est dans cette perspective, que les instituteurs sont invités à participer à des enquêtes, et s'initier à la psychopédagogie et à la pédagogie expérimentale. Dans les limites de ce texte, nous ne prendrons comme exemple que la psychopédagogie. La question de la pédagogie expérimentale demanderait d'autres développements.

Toutes les questions sur les limites de la vérité scientifique, Claparède les avait donc prises en compte. Ses positions sont beaucoup plus nuancées que les controverses ne le laissent paraître. Lorsqu'il définit la psychopédagogie, qui concerne les modalités d'application de la psychologie de l'enfant aux situations pédagogiques concrètes, il part du constat que la théorie scientifique ne saurait légiférer sur l'ensemble des questions pratiques qui se posent quotidiennement à l'enseignant. Et il explique que, dans ces conditions, il faut bien concevoir une mise en œuvre de l'esprit scientifique qui soit compatible avec des formes de tâtonnement conduites méthodiquement, et qui se trouvent être caractéristiques de certaines expériences professionnelles propres aux instituteurs :

La psychologie pure est trop peu avancée pour fournir des réponses précises aux mille questions que se pose l'éducateur. Et, d'autre part, la réalité est si complexe, un si grand nombre de facteurs s'entrecroisent, qu'il sera souvent pratiquement impossible de démêler l'action de tel processus isolé, connaît-on même ses lois. Aussi faudra-t-il, la plupart du temps, que la psychologie appliquée aille de l'avant, volant de ses propres ailes. Elle recourra alors à l'empirisme, procédera par tâtonnements, et, à défaut de lois générales, elle cherchera des signes, des recettes (Claparède, 1920, p. 116).

Autrement dit, en dehors de la psychologie pure – qui ne peut rendre compte adéquatement de la complexité d'une situation d'enseignement –, un espace d'action est ouvert où des vérités pratiques peuvent être élaborées selon des voies qui ne sont pas celles de la stricte rationalité scientifique :

Comme la médecine, la psychopédagogie sera plus souvent empirique que rationnelle. Mais cela n'enlèvera rien à sa valeur pratique. Les formules empiriques, si elles sont fondées sur une saine expérience, sont tout aussi définitives que les lois dérivées ; elles ne s'en distinguent que par leur moindre généralité, et par le rôle pratiquement différent qu'on leur fait jouer : on les considère pour elles-mêmes et non quant à leur valeur explicative. [...] il ne faut pas oublier que c'est l'accumulation des formules empiriques qui conduit à la découverte des lois rationnelles (Claparède, 1920, p. 117).

En toute rigueur, on ne trouve donc nul véritable scientisme chez Claparède, qui reconnaît pleinement le rôle éminent que doit jouer l'expérience professionnelle des praticiens dans l'élaboration de la pédagogie scientifique. Mais son militantisme l'aura conduit parfois, en particulier par ses prises de position dans les controverses publiques, à accentuer les effets de sens polémiques, à durcir les énoncés relatifs à la nécessité d'une rupture épistémologique, à chercher à enrôler les éducateurs dans une révolution pédagogique dont ils redoutaient les bouleversements.

En réalité, l'Institut Rousseau ne développe pas une conception rigoriste et doctrinaire de la science. Il est frappant de voir que, lorsqu'il veut évoquer la réussite de Mina Audemars et Louise Lafendel – figures emblématiques de l'œuvre de l'Institut Rousseau, enseignantes à la Maison des Petits (école expérimentale et d'application de l'Institut) –, Pierre Bovet décrit une excellence pédagogique qui ne relève pas de la mise en œuvre d'une méthode strictement rationnelle :

Ce qui me paraît par-dessus tout leur fort, ce n'est pas la mise en formules théoriques de ce qu'elles observent et de ce qu'elles font [...] ; ce en quoi elles excellent, ce qui est leur science et leur art propre, c'est sentir à des indices imperceptibles pour d'autres, les besoins de l'enfant qui aspire à se développer, sympathiser à ce désir demi-inconscient, fournir à son imagination les cadres qui le stimuleront à s'exprimer en y mettant toute son ardeur, toute son ambition (1932, p. 62).

Si la Maison des Petits est un des lieux où s'incarnent les efforts scientifiques de l'Institut Rousseau, c'est d'abord, explique Bovet, parce que « continuellement ici, on a cherché » : « Rien n'est arrêté, rien n'est figé, rien n'est orthodoxe ; rien ne se donne pour la méthode définitive » (Bovet, 1932, p. 60). Pour qu'une telle vérité éducative advienne un peu plus chaque jour, il faut en chaque éducatrice des ressources qui, tout en étant nourries par la science, ne s'y réduisent pas. Le talent pédagogique consisterait donc dans un dépassement de la contradiction entre science et art, entre vérité

mesurable et jugement d'expérience. Il ne s'agit pas, pour Bovet, de réhabiliter le *bon sens* tant décrié par les réformateurs, mais de reconnaître que l'expertise pédagogique suppose le développement d'un art de bien juger non entièrement déductible de la science.

Conclusion

Avec le développement du champ des sciences de l'éducation, les visées et les méthodes éducatives devaient, pour la première fois dans l'histoire, devenir autre chose que l'expression d'opinions, de conceptions du monde ou d'idéologies (religieuses ou politiques). En inaugurant un domaine de recherche multiforme, seul légitime à dire ce qu'il en est de la nature de l'enfant et ce que devraient être les pratiques éducatives, ce nouveau champ scientifique a suscité une puissante ambition réformatrice. En entreprenant de bouleverser le rapport ordinaire de la société à l'éducation, il a aussi nourri de fortes perplexités, notamment quant à la possibilité de faire des vérités nouvelles des instruments d'élucidation des pratiques éducatives au quotidien. Les controverses se sont en somme organisées autour d'une question implicite : qui peut être autorisé à dire ce qui doit être tenu pour vrai en éducation ?

Au fond, ces débats sont aussi révélateurs de l'enjeu politique d'une science qui ambitionne de déterminer les grandes orientations et les pratiques éducatives d'une société. Or, dans une société démocratique – donc traversée par des contradictions –, les questions éducatives, et plus particulièrement les questions scolaires, sont des questions sociales et politiques controversées qui ne sont pas susceptibles d'être tranchées de façon certaine et indiscutable. Si nulle conception éducative ne peut être posée comme vraie, l'accord sur les fins éducatives n'est pas commandé par les seuls résultats de la science et cet accord s'obtient au mieux par la discussion argumentée, laquelle aboutit à des conclusions dont seul le degré de probabilité peut être attesté et qui sont susceptibles d'être rediscutées à l'infini. Dans cette optique, il faudrait admettre qu'il n'y a pas de vérité à proprement parler en éducation, mais seulement des conceptions diverses et divergentes, sur l'interprétation de la nature enfantine, les modalités de transmission d'un patrimoine culturel entre générations, les méthodes pédagogiques les plus efficaces, le cadre institutionnel le plus approprié pour mettre en œuvre ces méthodes, la fonction adaptative ou émancipatrice de l'instruction, etc. Or l'irruption des sciences de l'éducation dans l'histoire déjoue implicitement cette indécision démocratique quant aux fins et aux moyens que la société doit se donner pour les générations nouvelles. Ces sciences s'inscrivent dans le cadre d'un projet de maîtrise généralisée des multiples paramètres de l'action éducative. C'est pourquoi, dans le domaine éducatif – beaucoup plus probablement que dans tout autre domaine – les sciences humaines sont conduites à associer description et prescription. Si Claparède

admet que « la psychologie n'a pas à poser les buts derniers de l'éducation », les vérités que ses travaux établissent peuvent cependant soutenir une ambition prescriptive : la psychologie ne sortirait pas de son champ d'action en s'estimant en droit de discerner « ceux des buts qu'il est possible d'atteindre [...] et ceux, au contraire, qui sont chimériques, parce qu'incompatibles avec les lois du développement mental » (1916a, p. 73).

L'originalité de cette période tient au fait que, dans ce champ scientifique émergent, il est entrepris un démantèlement des conceptions ordinairement reçues comme des vérités, dans le même temps où il doit en être institué de nouvelles. Et la difficulté de ces sciences à conquérir leur légitimité résulte de ce que, pour l'établissement des vérités nouvelles, l'administration de la preuve ne peut être effectuée par la science seule, mais qu'elle doit aussi reposer sur la prise en compte de situations éducatives réelles. Si, durant cette phase de déploiement du champ des sciences de l'éducation, de vives tensions sont perceptibles, celles-ci sont dues en partie à des contradictions entre des modes d'affirmation et de reconnaissance des savoirs pédagogiques. On peut soutenir que les controverses sont constitutives du champ des sciences de l'éducation lui-même, et relèvent de la mise en scènes de régimes de vérité divergents qui imprègnent les différents contextes de construction et d'énonciation de ces savoirs.

SOURCES

- Béguin, F. (1925). Théorie et pratique (2^e article), *L'Éducateur*, 20, 305-310.
- Borel, A. (1930). Adaptation d'un programme d'enseignement primaire public aux principes nouveaux de la pédagogie. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 21, 8-79.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie. L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Brantmay, H. (1931a). De l'observation médico-pédagogique. *L'Éducateur*, 19, 289-294.
- Brantmay, H. (1931b). Horaires d'observation. *L'Éducateur*, 23, 81-84.
- Claparède, É. (1912). Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de psychologie*, 12, 5-43.
- Claparède, É. (1916a). L'école et la psychologie expérimentale. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 7, 71-130.
- Claparède, É. (1916b). Rapport sur l'activité de la Société pédagogique genevoise pendant l'exercice 1913 à 1914. *Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, 9, 77-84.
- Claparède, É. (1919). Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience. *Scientia*, LXXXII(2), 3-7 [pagination du tiré à part]. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75012> (pp. 275 sqq.)

- Claparède, É. (1920). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Librairie Kundig (8^e éd).
- Claparède, É. (1923). La psychologie de l'école active. *L'Éducateur*, 23, 369-379.
- Dottrens, R. (1928). Qu'est-ce qu'une école expérimentale ? *L'Éducateur*, 16, 241-256.
- Duvillard, E. (1911). La peur du progrès. *L'Éducateur*, 47, pp. 637-639.
- SPR (Société pédagogique romande) (1924). XXI^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande, à Genève les 11, 12 et 13 juillet 1924. Mentionné (SPR, 1924) dans les références.
- Tissot-Cerutti, R. (1911, 16 août). Le bon sens en éducation. *Journal de Genève*, p. 5.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angenot, M. (2014). *L'histoire des idées. Problématiques, objets, concepts, méthodes, enjeux, débats*. Liège : Presses universitaires de Liège.
- Foucault, M (1976/2001). La fonction politique de l'intellectuel. In *Dits et écrits II (1976-1988)* (pp. 109-114). Paris : Gallimard³.
- Gautherin J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France 1882-1914*. Berne : Peter Lang.
- Hameline, D. (1993, mars-juin). Édouard Claparède (1873-1940). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(1-2), 161-173.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du xix^e-première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Librairie Droz.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2002). *Science (s) de l'éducation 19^e-XX^e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e siècle, première moitié du XX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 60, 25-38.
- Jornod, A. (1989). *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des "théoriciens" et des "praticiens" de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et L'Éducateur*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Mole, F. (2019). Les instituteurs romands et l'éducation nouvelle, entre enthousiasme et résistances (années 1920). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 335-353.

3. Première parution : *Politique-Hebdo*, 29 novembre-5 décembre 1976, pp. 31-33.

Perrenoud, P. (2009). Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (*Raisons éducatives* n° 13 ; pp. 265-288). Bruxelles : De Boeck.

Notice biographique

Frédéric Mole, collaborateur scientifique aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève), a été antérieurement professeur de philosophie en lycée puis à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Lyon, chargé d'études et de recherche à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP) et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Jean-Monnet de Saint-Étienne. Doctorat en sciences de l'éducation (Université Lyon 2). Ses recherches concernent l'histoire des débats pédagogiques et politiques sur l'école au XX^e siècle.

COURRIEL frederic.mole@unige.ch

Entre faillibilisme et convivialisme : le rapport aux vérités professionnelles en formation des enseignant.e.s

Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini

Université de Genève

RÉSUMÉ – La vérité est-elle une valeur chère aux professionnels de l’enseignement : non seulement dans leur travail avec les élèves, mais aussi entre eux, à propos de leurs propres savoirs ? Une démarche de recherche ancrée dans des pratiques de formation initiale et continue pour l’enseignement primaire montre une tension entre deux rapports au monde : faillibiliste et convivialiste. Le premier est valorisé par les formateurs, qui recherchent les conflits de normes pouvant mener à des connaissances attestées : des prétentions à la vérité dûment discutées. Le second domine chez les praticiens, d’abord soucieux d’intégration et de différenciation sans rapports de force : les controverses potentielles peuvent s’en trouver neutralisées. L’étude de deux situations emblématiques – l’une en formation initiale, l’autre en formation continue – montre chaque fois un même schème à l’œuvre : le besoin de s’accorder et/ou de cohabiter l’emporte sur la quête d’antagonismes susceptibles de trancher entre le vrai et le faux, le vraisemblable et le contestable, l’affirmation vérifiable et la préférence élective. L’opposition de sens commun entre théorie et pratique pourrait ainsi occulter la véritable tension entre deux rapports au savoir plus implicites et ainsi complexes à confronter. Il semble dès lors important de prolonger l’enquête en cherchant quelles dispositions peuvent sous-tendre le schème de neutralisation, entre souci de s’affilier et crainte d’en être altéré.

MOTS-CLÉS – enseignement, vérité, rapport au savoir, formation des enseignants

Pas d'école sans « normativité épistémologique », donc sans ferme distinction entre savoir et opinion (Fabre, 2019, p. 24). Les enseignantes et les enseignants sont censés confronter les croyances de leurs élèves à des savoirs attestés, et développer chez eux ce que Jürgen Habermas (1973/1978) appelle le « parti pris pour la raison » : le souci et la faculté de discerner une opinion subjective d'un constat étayé par des faits. Mais qu'en est-il dans la formation des professionnels eux-mêmes, lorsque vient leur tour de se ressaisir de leur expérience et de leurs allants-en-soi pédagogiques pour faire la part du vrai et du faux, du vraisemblable et du contestable, de l'affirmation vérifiable et de la simple spéculation ?

Le rapport scolaire au savoir en général, au critère de vérité en particulier, se joue certes dans les façons d'enseigner, mais celles-ci peuvent dépendre de la manière dont les professeurs se sentent ou non tenus de confronter leurs propres pensées (et impensés) à des connaissances formelles pouvant les problématiser. Comme le rappelle par exemple Pierre Merle (2019), la validité de pratiques scolaires aussi structurantes que la notation et le redoublement a été contestée par la recherche sans avoir de grands effets sur leur légitimité. L'origine savante d'une critique peut même la rendre d'emblée douteuse pour certains populismes : trop abstraite, « théorique » ou « distante » pour valoir en situation. Mais comment le conflit ou les malentendus entre le critère de véricité et celui de praticabilité se nouent-ils à plus bas bruit, dans la rationalité professionnelle ordinaire, et jusque dans les interactions de formation qui peuvent mettre en scène ses choix et ses délibérations ?

Répondre à cette question appelle une démarche clinique, par la comparaison et l'analyse de situations singulières permettant de distinguer progressivement leurs régularités et leurs variations (Maulini, 2013). Nous allons présenter notre manière de faire en trois temps, en commençant par rendre compte de ses présupposés théoriques, puis du matériau étudié, enfin de ce que le détour opéré peut ajouter à notre compréhension du réel. Nous verrons ainsi tour à tour, en nous concentrant sur le degré primaire de l'école genevoise :

1. Ce que nous savons du rapport au critère de vérité dans les contextes contemporains de formation initiale et continue des enseignants (Vérité et pédagogie : des cordonniers bien ou mal chaussés ?).
2. Comment les professionnels (novices ou expérimentés) mobilisent ou non ce critère dans l'analyse de deux situations professionnelles singulières (Entre formateurs et formés : l'obstacle des conflits neutralisés).
3. En quoi l'opposition de sens commun entre théorie et pratique peut occulter la véritable tension entre un rapport convivialiste et un rapport faillibiliste au savoir (Faillibilisme ou convivialisme : l'introuvable arbitrage ?).

Vérité et pédagogie : des cordonniers bien ou mal chaussés ?

Quoi de plus polémique que le statut de la vérité en pédagogie ? Les pratiques sont plurielles et elles évoluent avec le temps, mais dans un contexte historique et culturel dont dépend leur signification. La tradition républicaine a d'abord donné autorité à l'école et aux maîtres de lutter contre les superstitions, au nom des Lumières, de la rigueur de la science et de la force de l'argumentation. Condorcet (1791/1993, p. 17) voulait par exemple ériger l'école laïque en « temple de la vérité », libérant les esprits pour mieux gouverner la société :

Plus les hommes sont disposés par éducation à raisonner juste, à saisir les vérités qu'on leur présente, à rejeter les erreurs dont on veut les rendre victimes, plus aussi une nation qui verrait ainsi les lumières s'accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d'individus, doit espérer d'obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage et une constitution vraiment libre.

Les aberrations commises depuis au nom de certaines révolutions ont certes pu jeter le doute sur autant d'optimisme, les idéaux de paix et de tolérance aller jusqu'à disqualifier toute prétention dogmatique à la verticalité, mais les partisans d'un enseignement ferme et sûr de son fait n'ont pas pour autant renoncé à une hiérarchisation des savoirs par leur degré – fût-il relatif – de vérité. Pour le philosophe et Ministre français de l'éducation nationale Luc Ferry (2003, p. 50), les élèves de l'ère Internet ont moins à douter de ce qu'on leur enseigne qu'à « le recevoir et le respecter » :

Il faut faire comprendre aux enfants, et à tous ceux qui en douteraient, que l'univers culturel des adultes est, du moins bien sûr dans ce qu'il a de meilleur et que les programmes s'efforcent d'identifier, plus vrai, plus riche, plus profond et plus intéressant que celui auquel on risque d'en rester si on s'accroche à l'enfance.

Une autorité pondérée est devenue de rigueur : les savoirs scolaires ne sont pas un livre saint, ils sont juste « plus vrais » que les autres et pour autant qu'ils puisent dans la culture ce qu'elle a de « meilleur ». Mais c'est de ce travail de sélection qu'ils tirent plus que jamais leur valeur, leur supériorité, leur statut d'énoncés à « présenter » aux élèves (Condorcet) pour qu'ils en « comprennent » l'intérêt (Ferry). Les états de la physique quantique peuvent être indéterminés, ceux de l'atmosphère imprévisibles, les vertus des vaccins contestées, nos normes de justice instables, nos règles d'orthographe ou de civilité problématisées : cette croissance de l'incertitude demande-t-elle moins ou au contraire plus de connaissances scientifiques, éthiques, linguistiques, pour savoir à quoi se fier ? De la réponse à cette question dépend l'écriture des programmes, mais aussi la pédagogie censée provoquer les apprentissages visés.

C'est là que s'ouvre une deuxième question : celle des savoirs eux aussi plus ou moins « vrais, riches, profonds, intéressants » dont peuvent profiter, non plus les élèves, mais leurs enseignants. *Y a-t-il une science ou un art de l'enseignement ?* Cette alternative sommaire mais fréquemment réévoquée (Crahay & Lafontaine, 1988) oppose volontiers deux imaginaires : d'un côté celui d'une méthode imparable, éventuellement développée en laboratoire ; en face celui d'une magie ineffable, impossible à répliquer ni même à comprendre sous peine d'en dégrader le mystère et la beauté. Deux vérités – celle du savoir savamment objectivé et celle de l'expérience subjectivement éprouvée – peuvent s'affronter (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008), y compris au plus près du terrain lorsqu'un praticien hésite entre « appliquer » ou au contraire rejeter l'« irréalisme » d'un conseil d'expert (Maulini, Capitanescu Benetti, *et al.*, 2012).

Entre tout et ne rien rationaliser (c'est-à-dire soumettre à des règles logiquement déduites d'un examen systématique des faits), l'école et les enseignants ont en réalité et depuis longtemps composé. Se former pédagogiquement, c'est découvrir et s'approprier des pratiques plus ou moins établies, un cadre normatif plus ou moins discutable, des savoirs de référence plus ou moins ancrés dans la recherche et les convictions de la profession. Le terrain éducatif n'est ni hermétique ni réductible à ce qui prétend l'informer (voire le guider) de l'extérieur, sur la base de connaissances consolidées. S'il peut se méfier d'une science intrusive, il la tourne opportunément à son avantage lorsqu'une théorie psychologique, neurologique ou même biologique, issue ou non d'études randomisées, lui paraît conforter son activité (Capitanescu Benetti & Maulini, 2017). Il est parfois contraint par des affirmations prétendant à l'universalité, parfois prêt à spontanément s'en réclamer. Comme ailleurs, les critères du vrai sont ici variables, l'idée de vérité ni indiscutable, ni inemployée.

L'introduction de ce numéro thématique l'a rappelé : « parfois pour des motifs stratégiques, parfois par attachement à des convictions idéologiques, ou alors parce que la complexité des enjeux démocratiques et des émotions qu'ils soulèvent empêche de construire des accords et fait la part belle aux arguments d'autorité ou à l'habileté rhétorique [...] les savoirs savants sont plus souvent relativisés que la raison théorique ne le voudrait idéalement ». La croissance de l'incertitude serait aujourd'hui moins le fait d'un soudain déclin du savoir que d'une présomption démultipliée à juger de sa validité (Revault d'Allonnes, 2018). À l'échelle de l'école, il est moins question de vérifier si la distinction du vrai et du faux est mobilisée pour orienter et former à l'enseignement, que de voir à quoi elle s'adosse et/ou comment elle se combine avec d'autres critères de jugement. Les chercheurs sont un peu juges et parties de cette situation, ce qui peut les pousser à reprocher aux praticiens leur manque de rigueur ou de lucidité. Ce ne sera pas notre option, puisque nous adoptons une approche compréhensive, postulant que le sens pratique peut difficilement se discuter en faisant l'impasse sur sa propre

normativité, y compris lorsque celle-ci touche aux rapports aux savoirs à ou pour enseigner (LIFE, 2020).

Nos travaux précédents ont étudié la place et la forme des savoirs formels dans le contexte spécifique de la formation des enseignants primaires à Genève, plus singulièrement des dispositifs d’alternance visant le développement progressif des compétences professionnelles par l’analyse clinique des situations (Maulini & Veuthey, 2019). Différentes enquêtes ont montré successivement (1) les préoccupations à dominante fonctionnelle des étudiants, soucieux de « tenir » puis de faire « tourner » la classe avec la complicité de leurs élèves (Maulini, Capitanescu Benetti, *et al.*, 2012) ; (2) en arrière-fond, une préférence idéologique pour l’intégration sociale, la différenciation des tâches et l’autodiscipline, contre les conflits de normes, l’activité collectivement contrainte et les interdictions formelles (Maulini, Capitanescu Benetti, *et al.*, 2017) ; (3) des attentes de « pistes » de solution à options, sans obligation de doctrine mais adaptables à chaque prédilection (Capitanescu Benetti, Maulini, & Progin, 2019). Ainsi en sommes-nous venus à déplacer les termes de la tension fréquemment supposée entre théorie (prétendant à la vérité) et pratique (prétendant à l’efficacité) au profit d’une opposition entre deux manières de les apparier, dans un rapport plutôt *convivialiste* ou au contraire *faillibiliste* au monde, le premier ayant tendance à éviter les confrontations (normatives, cognitives) au profit de la concorde et de la neutralisation des émotions, le second à plutôt les valoriser (voire à les chercher activement) au nom d’une rationalité adossée à la confrontation des mondes vécus et des convictions (Maulini, 2016). Ce modèle est aussi binaire, mais il appelle à pluraliser les profils de praticiens à l’intérieur d’un pragmatisme commun (Rayou & van Zanten, 2004), et à se demander qui – du professeur impérieux refusant qu’on lui fasse la leçon ou de l’éducateur libertaire voulant s’exprimer sans discussion – est, des deux cordonniers, le plus mal chaussé.

Quel peut être le statut de la vérité (substantielle) ou de la vraisemblance (relative) dans un monde complexe dont l’incertitude serait devenue le lot (Morin, 1986) ? Nous n’avons pas encore et spécifiquement posé cette question. Nous faisons pourtant l’hypothèse que des prétentions à dire le vrai circulent en formation, en provenance des formateurs ou des formés, explicitement dites ou sous-entendues dans d’autres énoncés, clairement débattues ou à l’inverse sous-jacentes parce qu’on ne les repère pas ou qu’on s’interdit de les chercher. Pour les besoins de notre enquête, nous appellerons ainsi « prétention à la vérité » toute supposition ou énoncé constatif affirmant dire quelque chose d’assuré à propos du monde objectif : de « *L’autorité ne s’apprend pas !* » à « *L’enseignement direct est plus efficace que la pédagogie de projet.* » De telles convictions peuvent se contester, se nuancer, être comparées à d’autres points de vue plus ou moins véridiques et/ou vérifiables par l’expérience, mais – si l’on suit Popper (1959/1973) – c’est justement la proposition résistant le mieux aux tentatives d’objections qu’on

tiendra provisoirement pour vraie dans une communauté d'argumentation. Quelles sont les situations où ce processus s'interrompt, celles où les formateurs ont le sentiment d'un travail empêché, c'est-à-dire d'une secondarisation de l'expérience professionnelle escamotant le débat théorique ? Quels sont les facteurs inhibants, ceux qui agissent en coulisses pour stopper l'interlocution ? Que nous apprennent ces facteurs de ce qui pourrait soutenir et féconder autrement le travail de formation ? Nous allons suivre le fil de ces trois sous-questions en comparant deux vignettes cliniques, volontairement issues des deux contextes de la formation initiale puis continue des enseignants primaires dans lesquels nous intervenons. Notre propre rapport au savoir est ainsi engagé dans une enquête impliquant une part de cécité, mais que nous soumettons ici et pour cette raison même à la critique.

Entre formateurs et formés : l'obstacle des conflits neutralisés

Les deux situations qui vont suivre ont été sélectionnées parce qu'elles pourraient être emblématiques d'un problème récurrent : celui que nous rencontrons en tant que formateurs, lorsque poser une question théorique potentiellement féconde nous semble consciemment ou inconsciemment empêché par nos interlocuteurs. Nous allons dans chaque cas restituer le contexte, les interactions et finalement l'obstacle sur lequel nous butons dans notre travail de préparation au métier d'enseignant. Les récits qui suivent sont bien sûr subjectifs, mais parce que nous sommes impliqués dans une situation intégrant chaque fois ce que nous éprouvons à son propos : en particulier l'écart entre les conflits cognitifs que nous valorisons et la réalité de leur neutralisation.

En formation initiale : faire le bien de l'enfant ou l'en rendre conscient ?

En deuxième année (sur quatre) de formation initiale, dans un module d'alternance consacré aux approches transversales du métier d'enseignant (lien éducatif, rapport au savoir, organisation et sens du travail scolaire, diversité des cultures, relations avec les familles...) une vingtaine d'étudiants doivent identifier dans les classes des situations complexes qui les interrogent. Leur récolte se compose avant tout d'observations qui les ont indignés à la périphérie des enjeux didactiques, soit parce qu'un élève leur semble injustement victime des événements (il souffre, pleure, s'ennuie, se fait frapper, est humilié ou isolé...), soit parce que l'enseignant est son tour maltraité (sa classe chahute, elle est surchargée, elle concentre les difficultés, certains élèves le provoquent, leurs parents les défendent abusivement...). Notre

rôle de formateurs est de remonter des émotions ressenties aux tensions sous-jacentes et, de là, aux savoirs permettant de les comprendre et, le cas échéant, de les dénouer.

Une étudiante rapporte ainsi que son stage se déroule dans une grande école du centre-ville. D'habitude, les classes des petits sont le plus souvent installées au rez-de-chaussée de l'école. Mais après un aménagement des locaux tenant compte d'une arrivée soudaine et massive d'élèves, les classes de première année primaire (élèves de quatre ans) se retrouvent de manière inusitée au cinquième et dernier étage de l'école. À la récréation, les enfants doivent donc descendre ces cinq étages et traverser des longs couloirs pour atteindre le préau de l'école. Dans la classe dans laquelle se trouve la stagiaire, une petite fille nommée Amélie pleure à chaque récréation et demande à la maîtresse de l'accompagner jusqu'à la cour. Depuis le début de l'année il y a deux mois, et selon les jours, l'enseignante la prend par la main ou demande à un autre élève de le faire, cela pour chacune des récréations du matin et de l'après-midi. Les autres élèves de la classe circulent tout seuls dans les escaliers et les corridors, sans aide particulière. Lorsque la stagiaire est là, Amélie lui demande aussi de l'accompagner à la récréation. La stagiaire s'interroge dans le registre pratique mais aussi moral qui caractérise les novices : est-il bien de prendre cette élève par la main, de la rassurer par ce contact physique, ou serait-il préférable de la laisser descendre seule afin qu'elle devienne autonome ? C'est peut-être une question de temps, mais quand faut-il précisément changer de comportement ? Laisser Amélie descendre toute seule le plus tôt possible pourrait l'aider à devenir plus rapidement indépendante, quitte à lui demander de « *prendre sur elle* » et de puiser pour cela dans ses ressources personnelles. Cela peut sembler sévère, mais comment ferait-on si chaque enfant réclamait autant ? Par souci d'équité, faudrait-il prendre par la main tous les élèves, pour que tous aient les mêmes droits et le même traitement ?

La demande initiale est une demande de vérité, mais de vérité normative plutôt que constatative. L'étudiante et le groupe engagé dans l'analyse de sa situation veulent savoir ce qu'ils *doivent* faire pour bien faire : qu'en disent le règlement scolaire et l'éthique de la profession, pourquoi pas la recherche en éducation si elle a établi quel geste serait bon ou néfaste en cette occasion ? Faire durer l'étude du problème, c'est écarter ces demandes immédiates de solution. Non, le règlement ne dit rien à ce propos. Le code de déontologie enjoint l'enseignant de « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant » et de « l'assister si son intégrité physique ou psychique est menacée » sans autre précision (SER, 2018, p. 2). La psychologie du développement pourrait peut-être trancher, mais c'est là que le dilemme apparaît : faut-il sortir de l'alternance pour étudier longuement les théories du lien, ou plutôt concilier souci pratique et détour théorique en acceptant de ne pas tout savoir avant de tenter de faire bien ?

Une formation de type clinique est ainsi en tension entre deux seuils : trop théoriser au mépris des urgences de l'action ; trop normaliser en escamotant le temps de la réflexion. Le compromis consiste ici à pluraliser les scénarios (quelles conduites possibles ?) pour les confronter et chercher en priorité des savoirs permettant de les hiérarchiser. L'analyse se poursuit donc en discutant trois interventions possibles et leurs implications pédagogiques : (1) L'enseignant prend l'enfant par la main. (2) Les enfants descendent deux par deux, « en cortège », comme c'est l'usage dans les écoles. (3) L'enfant descend seul. Chaque idée est comparée aux deux autres pour identifier les différents enjeux de dévolution, de sécurisation et de socialisation. Questionner les manières de faire implique de croiser les buts de l'enseignant et les retombées pour les élèves. Dans le premier cas de figure, l'enseignante tient par la main cet élève pour l'accompagner à la récréation : elle joue le rôle d'un tuteur ou de la main courante qui lui permet petit à petit de devenir autonome. La praticienne estime que les espaces de l'école sont immenses à parcourir, surtout pour des élèves d'à peine quatre ans et en début d'année. Elle juge que jusqu'à la période de Noël, les enfants doivent s'habituer à l'école, au préau. Dans le deuxième cas de figure, l'enseignante priorise les déplacements et les apprentissages collectifs. Son principe est que l'on n'apprend pas tout seul, mais avec les autres, en s'appuyant sur eux par interaction ou simple imitation. Dans certains établissements, les enseignants s'organisent d'ailleurs pour que les élèves plus âgés jouent un rôle de parrain ou de marraine pour les plus petits : cet étayage peut concerner autant les déplacements dans l'école que des tâches comme lire, raconter une histoire, faire un jeu, aider à s'habiller aux vestiaires, etc. Dans le troisième cas de figure, l'enfant descend de son fait car il ne faut pas lui faciliter les déplacements. Il est comme tous les autres élèves de la classe, tenu de trouver les ressources intérieures nécessaires pour agir et s'orienter seul. Plus longtemps l'enseignante ou les autres élèves l'aideront, plus longtemps il restera dépendant face à une tâche banale et quotidienne. Pourquoi différencier un traitement s'il ne fait que retarder le développement ?

Les formateurs que nous sommes souhaiterions mettre les options en débat pour remonter aux conceptions de l'autonomie, en particulier à la distinction entre autonomie fonctionnelle (où l'adulte fait le bien de chaque enfant) et autonomie intellectuelle (où il les en rend tous conscients). Mais les étudiants qui espéraient d'abord une réponse unique sont relayés par ceux qui trouvent maintenant trop contraignants de la chercher collectivement. Faut-il vraiment lire Freud et Winnicott pour apprendre quand et à quelles conditions toucher la main, l'épaule ou la tête d'un élève ? Qu'a-t-on besoin de savoir si l'essentiel est le droit de chacun à sa liberté d'opinion ? Pour la plupart des participants, les trois cas de figure ne sont pas exclusifs, ils peuvent dépendre des circonstances, des priorités, des temporalités et même des choix éducatifs. S'il n'y a pas de méthode parfaite, alors que

chacun s'y prenne à sa façon tant qu'il assume ce qu'il fait et qu'il se sent bien à ce propos. C'est ici que l'obstacle peut tourner en impasse et peut bloquer l'interlocution : à quoi bon s'efforcer de tomber d'accord s'il est plus commode et plus efficient de choisir librement son cheminement ?

En formation continue : une lecture pour chacun ou du théâtre avec tous ?

Notre seconde situation n'implique pas des néophytes, mais une trentaine de professionnels chevronnés travaillant dans le même établissement. En charge des deux cycles élémentaire et primaire dans une cité de la banlieue genevoise (élèves de 4 à 12 ans), l'équipe au complet a choisi de consacrer ses deux journées annuelles de formation continue à la pédagogie différenciée. L'un de nous anime la session. La population du quartier est socialement et culturellement hétérogène, et les professionnels ont le sentiment de ne pas répondre aussi bien qu'ils le souhaiteraient aux besoins singuliers des enfants.

Comme c'est la règle en Suisse romande, des moyens d'enseignement unifiés (ouvrages de référence et brochures d'exercices) sont disponibles pour tous les degrés et dans toutes les disciplines, mais leur usage est rendu complexe par au moins trois facteurs interdépendants : (1) Ils sont conçus pour un usage commun, ce qui les rend plus ou moins ajustés aux capacités de chaque élève. (2) Ils sont en partie modulables voire personnalisables, mais au risque de fragmenter le travail scolaire en autant de tâches isolées. (3) La tension entre enseignement collectif et individualisé pourrait être arbitrée institutionnellement, mais les directives laissent généralement cette responsabilité aux praticiens, en leur disant que les supports officiels sont des « ressources » qu'ils doivent partiellement employer : ni trop pour ne pas s'y enfermer, ni trop peu pour ne pas les gaspiller. Ce compromis est jugé plus ou moins satisfaisant dans l'équipe (Capitanescu Benetti, D'Addona, Maulini, Mottet, & Perrenoud, 2019), parce qu'il implique une série d'opportunités ou d'incertitudes suivant la manière de voir les choses. Quand faut-il attendre des élèves qu'ils s'adaptent au moyen, ou du moyen qu'il s'adapte aux élèves ? Comment régler le niveau de difficulté, tout en donnant du sens à ce qui est travaillé ? Peut-on différencier les tâches sans creuser les écarts, ni s'épuiser dans des soutiens morcelés ? Les dilemmes touchent en particulier l'enseignement de la langue première et des mathématiques, disciplines sélectives et réputées « fondamentales » comme c'est souvent la règle.

Le partage d'expériences se focalise sur un chapitre de la méthode de français, composé comme tous les autres d'un texte de référence (porteur de sens ?) et d'exercices d'étude de la langue (réception et production écrite, décodage et encodage graphophonologique, syntaxe, lexique...) qui s'en inspirent. La préoccupation dominante touche à l'usage du texte : tiré du

classique *Les Malheurs de Sophie* de la Comtesse de Ségur, il narre l'épisode durant lequel l'héroïne se coupe les sourcils, perd ainsi la face en public et se trouve finalement et paradoxalement « presque contente » quand sa mère la renvoie dans sa chambre en guise de punition. Comment présenter cette littérature subtile et inhabituelle aux enfants ? Comment concrètement *différencier* leur accès au travail scolaire (puisque c'est le thème de la formation) dans une telle situation ?

Les premiers constats portent sur l'hermétisme de l'intrigue et de la narration, cent cinquante ans après les faits : le vocabulaire est jugé daté, l'écriture complexe, la scène elle-même difficile à imaginer. Pour les élèves mauvais lecteurs, des étayages fonctionnels seraient à trouver : leur lire le texte auparavant ; le découper en plusieurs tranches ; au pire le remplacer par un autre, plus facile à interpréter ; confier ce travail à l'enseignant de soutien ; intégrer aux devoirs ou à un plan de travail personnalisé ; créer des modules ou des groupes de besoin pour recomposer de l'homogénéité ; etc. Le souci de l'équipe est de ne laisser personne désœuvré : ni ceux qui ne comprennent pas ce qu'il faudrait comprendre pour avancer ; ni ceux qui l'ont tout de suite compris et qui pourraient s'ennuyer. Il faut que tout le monde profite du travail, que chacun puisse progresser, que personne ne soit arbitrairement freiné, ne serait-ce que pour éviter les reproches de certains parents. « Nous devons penser aux faibles mais aussi aux forts, résume une participante. Aucun élève ne doit être prétérité. »

Le plan d'études fixe certes des seuils à atteindre (et des efforts à concentrer sur l'accès à ces seuils), mais le descriptif du poste des enseignants primaires genevois les charge en même temps de « proposer des interventions susceptibles de conduire chaque élève au maximum de ses possibilités » (DIP, 2003, p. 3). Une ambiguïté traverse la profession, et devient soudain explicite dans l'équipe : faut-il vraiment donner à chacun sa tâche idéale, ou au contraire mettre le groupe au service d'un seul projet primordial, celui de rendre le texte transparent à ceux qui butent sur son opacité ? Pour passer du premier paradigme au second, il faut identifier l'enjeu didactique clé. Que faut-il comprendre pour comprendre le texte ? Comment déconstruire l'énigme de la punition réjouissante ? Pourquoi ne pas jouer la scène pour montrer ce que vit Sophie aux élèves qui ne parviennent pas à se l'imaginer ? Ce jeu-là n'impliquerait-il pas toute la classe, y compris les très bons lecteurs privés de maximiser leur avance mais pour franchir le seuil de la solidarité ?

Le scénario rebelle s'est peu à peu dessiné entre collègues. Il a provoqué d'autres questions, voire un remords à l'arrivée : collectiviser la compréhension, c'est peut-être ce qu'il faudrait faire, mais en a-t-on le temps ? Comment pratiquer le théâtre en troupe, si les tâches écrites structurent le moyen d'enseignement ? Pourquoi céder au fractionnement alors que comprendre passerait par l'interaction ? Peut-on faire son métier si l'on est forcé (ou si

l'on s'efforce) de faire le programme que paraît attendre l'environnement ? Il faudrait se mettre d'accord sur la priorité. Voir si, comment et jusqu'où discuter du travail empêché. Cela pourrait devenir l'objectif d'une formation encore plus rassembleuse, confrontant les pratiques pour les faire converger. Mais c'est alors que s'élèvent là aussi des voix plaçant pour l'autonomie et le respect des sensibilités : pourquoi pousser si loin les spéculations ? L'essentiel n'est-il pas de laisser chacun faire ce qui lui convient, « *ce qui lui correspond* » ? Si la formation donne des pistes, elle remplit son office : en devenant une contrainte, elle inciterait au retrait plus qu'à l'implication. Nouvelle impasse, ou sérieux obstacle : quelles vérités, donc quels savoirs viser, si pousser l'enquête menace les libertés de faire et de croire ce que chacun juge, pour soi, approprié ?

Faillibilisme ou convivialisme : l'introuvable arbitrage ?

Résumons les faits. En formation initiale, un groupe d'étudiants aimerait *a priori* savoir quand prendre ou non la main d'une élève, mais pas au prix d'un long débat sur l'autonomie recherchée et sur ce qu'il faudrait en penser pour ensuite et collectivement légiférer. En formation continue, une équipe d'enseignants cherche comment différencier l'usage d'un manuel, mais en renonçant au consensus en matière de théorie de la lecture et de pédagogie de la compréhension. Nous avons dit que ces situations étaient *emblématiques*, parce qu'elles illustrent à nos yeux une seule et même *problématique* : celle d'un moment clé de l'articulation théorie-pratique, où l'on ne passe de l'inquiétude normative (« *Que faut-il faire ?* ») à la confrontation constative (« *Que se passe-t-il ?* ») que si le conflit de normes résiste suffisamment longtemps à tout ce qui tend à le neutraliser en arrière-fond. Voyons d'abord comment se présentent ces configurations répétées de blocage, puis les facteurs qui peuvent les expliquer, et que la formation devrait peut-être et à son tour comprendre pour en tenir compte plutôt que les déplorer.

Une neutralisation à répétition

Notre expérience de formateurs est celle d'un travail empêché : nous aimerions que les situations vécues mènent à des savoirs établis (les théories de l'autonomie, celles de la compréhension), même et surtout si ceux-ci rompent avec l'horizon d'attente des participants. Mais une force s'oppose régulièrement à cette intention, en neutralisant les controverses susceptibles d'appeler un arbitrage par le critère du vrai ou du faux. En voici trois autres exemples :

- un règlement de classe enjoint aux élèves « *on chuchote* », un second, « *on ne crie pas* », mais se demander si une formulation vaut mieux que l'autre est jugé superflu par un groupe en formation ;
- un projet de visite de sépultures médiévales provoque un débat sur la capacité des enfants à affronter la mort, mais entre les enseignants qui postulent cette aptitude et ceux qui en doutent, le compromis est de laisser chaque titulaire décider de participer ou pas à l'excursion ;
- face à deux élèves en surpoids, des étudiants préconisent une dispense de course d'endurance, les autres une consigne inchangée, pour terminer en disant que « *cela dépend des cas* » (ce que nous leur accordons au nom du tact et de la subtilité), mais aussi que chaque enseignant doit « *faire ses choix* » (ce qui coupe court à la recherche, même fine et sensible, de vérité).

Les occurrences varient, mais un même rapport au savoir (Charlot, 1997) s'exprime chaque fois dans les interactions. Ce rapport est-il *opportuniste*, parce que les praticiens ont pour premier souci d'agir efficacement ? Est-il aussi ou plutôt *relativiste* parce que les conflits de dogmes ne sont plus dans l'air du temps ? Si nous le qualifions de *convivialiste*, c'est parce que nous le voyons quant à nous reposer sur une valeur implicitement affirmée : celle d'un « vivre-ensemble » immédiatement fluide, sans antagonisme, sans conflit de normes, de croyances ou d'intérêts, émergeant de l'heureuse agrégation d'idéales bonnes volontés. Illich (1973/1973) prônait certes la convivialité comme horizon d'un rapport de forces et d'une lutte des dominés pour leur émancipation. Un manifeste convivialiste (2013, p. 14) préconise aujourd'hui

un art de vivre ensemble (*con-vivere*) qui valorise la relation et la coopération, et qui permette de s'opposer sans se massacrer, en prenant soin des autres et de la Nature, [en faisant] du conflit une force de vie et non de mort, et de la rivalité un moyen de coopération.

Ce programme politique met l'affrontement doctrinal au service d'une concorde batailleuse car égalitaire : il n'empêche pas les compromis apparemment plus conservateurs entre faillibilisme et convivialisme ordinaires. Autant « s'opposer sans se massacrer » met sémantiquement la non-violence au service d'une résistance, autant la convivialité courante du « goût des réunions et des festins » (ATILF, 1994) implique, pour le dictionnaire, une préférence *a priori* pour la sympathie contre l'hostilité.

Nos deux situations emblématiques montrent en effet le même schème ou invariant pratique (Vergnaud, 1994) à l'œuvre en formation initiale et continue : si la quête de savoirs communs menace la cohabitation pacifique, alors éviter le conflit cognitif prime sur l'espoir de s'accorder, et la controverse naissante est neutralisée. Nos récits nous montrent occupés à chercher des oppositions conceptuelles : entre l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie intellectuelle ; ou entre une différenciation par la fragmentation des

tâches et la hiérarchisation des objectifs. Dans leur questionnement de la situation, les formateurs cherchent à mettre en doute la réalité observée en apportant des savoirs issus des sciences sociales et humaines, de la recherche en éducation. Dans le premier cas, les savoirs peuvent être liés aux théories de l'attachement, du développement de l'enfant, de l'étayage pédagogique, voire de la métacognition. Dans le second, ils peuvent porter sur les situations didactiques, les situations-obstacles ou encore les théories de l'apprentissage par le groupe, par les pairs. Les apports théoriques peuvent aussi s'élargir aux savoirs pédagogiques accumulés *dans* et *par* l'école, parfois à ses marges. Ils peuvent plonger dans l'état de l'art, le *know how* des professionnels, les manières de faire réputées adéquates dans ces cas-là. La première situation pourrait ainsi mener aux pratiques de prise en charge de l'autonomie des élèves par les systèmes de tutorat, les expériences de l'enseignement mutuel, l'entraide en classe ou encore les ceintures et la graduation des compétences en pédagogie institutionnelle. La seconde ouvre plutôt sur les pratiques de mise en projet des élèves, la réalisation de tâches complexes comme le jeu théâtral, et les tensions plus ou moins fécondes entre finalisation et formalisation, activité productive et constructive, quête de réussite et de compréhension. Mais ce ne sont là que des potentialités, difficiles à concrétiser : quel sens donner à ces pas de côté s'ils ne s'arriment pas à des questions subjectivement éprouvées ?

Ni les néophytes, ni les professionnels expérimentés ne rejettent les apports théoriques ou les savoirs pédagogiques hérités de l'histoire. Mais ils montrent à leur égard une distance, un désir de ne pas (trop) aliéner leur marge de manœuvre et de créativité. Les novices sont particulièrement demandeurs de « pistes » ni trop ni trop peu balisées, de procédures à options leur permettant d'agir au mieux, certes en fonction des moments, mais aussi de leur convenance, de leurs préférences, de leur « caractère » ou « personnalité ». Ils abordent leurs formateurs un peu comme s'ils tenaient un « bureau de réponse aux situations complexes du terrain », voire un « guichet universel » chargé de les orienter vers tous les prestataires de service auxquels déléguer les « cas d'élèves » particuliers : parents, soutien scolaire, enseignement spécialisé, psychologues, logopédistes, infirmiers, services médico-pédagogiques, directions d'établissement, voire secteur privé.

Dans le va-et-vient de la formation en alternance, la relève est confrontée aux jugements pragmatiques des enseignants chevronnés, qu'elle passe au crible de ses propres indignations en s'étonnant que les événements observés ne correspondent à ce que l'on pourrait moralement en attendre. Qu'un enseignant soit trop sévère avec un élève, qu'un élève ne fasse pas ce qui lui est demandé, ou que des parents l'éduquent mal et ne s'impliquent pas assez dans le suivi de sa scolarité, l'élan normatif peut facilement faire écran à ce qui serait à comprendre ou à simplement connaître avant de juger. Il faut douter de son jugement pour s'efforcer de le modifier, donc pour remonter de ce que l'on « tient pour acquis » (Schütz, 1971/1987) en direction d'un monde

et d'une réalité autrement considérés. Dans leur travail ordinaire, les formateurs peuvent se plaindre – comme tout bon enseignant – des inaptitudes ou des inconséquences des formés : mais dans notre rôle de chercheurs, nous sommes forcés de nous interroger nous-mêmes, en nous demandant d'où peut provenir ce qui a le mauvais goût de nous résister...

Sous l'obstacle, les dispositions

Nous avons dit d'emblée que la science est faillibiliste : ses savoirs ne sont tenus pour vrais que tant qu'ils résistent à leur falsification (Popper, 1959/1973). Le conflit de croyances est la règle pour qui veut fonder le contrat social sur un monde rendu commun par l'usage d'un langage partagé, *via* des énoncés s'imposant par la force contraignante mais non violente de la meilleure argumentation (Habermas, 1999/2001). On pourrait supposer que le rapprochement entre la recherche et les formations aux métiers de l'éducation implique le ralliement des praticiens à un *ethos* académique dont l'administration de la preuve est le fondement, sinon l'obsession lorsque se durcissent les critères de validation (Saussez & Lessard, 2009). Mais une véritable alliance n'appelle-t-elle pas un acte conjoint de rapprochement, où les pas vers l'autre se répondent réciproquement ? Si le développement éducatif s'opère « à l'interface d'impératifs d'ordre pragmatique et d'ordre scientifique », au cœur du « rapport nécessairement contradictoire que les sciences de l'éducation entretiennent avec les champs professionnels » (Hofstetter & Schneuwly, 2001, p. 29), alors des compromis opératoires se nouent tout aussi nécessairement dans le grain fin des situations de formation, dans des « rapports à la vérité » négociés bon gré mal gré. Nos résultats ne disent pas si le hiatus entre formateurs et formés provient d'abord de préoccupations ou de préconceptions différentes : peut-être suggèrent-ils de dépasser plutôt l'opposition substantielle entre théorie et pratique par l'identification des multiples *rappports* observables entre ressaisie de l'expérience par la discussion et de la spéculation par l'expérimentation.

Les philosophes ont peu à peu écarté l'hypothèse d'une vérité *conformité*, dépendant d'une correspondance jugée du point de vue de Sirius (extérieur) entre représentation et réalité. Puis ils ont douté du modèle inverse d'une vérité *cohérence*, prétendant résoudre le problème de l'accord entre plusieurs perspectives en définissant les règles (intérieures) d'un entendement correctement structuré. Nous serions désormais à l'ère de la vérité *consensus*, ni décrétée du dehors par un esprit omniscient, ni garantie du dedans d'un tout autosuffisant. Mais le consensus n'est envisageable qu'à deux conditions : premièrement, que les participants s'efforcent honnêtement de trouver un accord ; deuxièmement (et *a fortiori*), que chacun d'eux préfère prolonger le face-à-face que vaquer librement à d'autres occupations.

La limite du faillibilisme, c'est la masse de ressources nécessaires pour suspendre l'action le temps indéfini de la discussion. Le tournant linguistique a subordonné notre intelligence à la manipulation de significations socialement déterminées, ces significations à la matérialité des signes en usage dans le langage, et ce langage à notre intention de coordonner nos actions dans le cadre de pratiques culturellement médiatisées. Notre problème est aujourd'hui de savoir ce qui pourra pousser notre espèce à persister, donc à poser et résoudre ses problèmes au moyen de délibérations élargies et non biaisées, au moment même où le temps risque de nous manquer faute d'avoir su collectivement nous auto-limiter.

La théorie de la vérité comme consensus hérite de la théorie de la vérité comme cohérence l'intention de concilier toutes les perspectives sur la chose. Elle ne s'en tient toutefois pas au principe d'une cohérence interne entre les éléments d'une structure. Son pragmatisme fait pendant au sémantisme de la figure précédente dont elle retient le perspectivisme sans le structuralisme. Autrement dit, on admet que la vérité ne saurait pas plus être le fait d'un seul, que le résultat d'un rapport direct à l'objet : elle requiert la totalité des perspectives, moyennant les deux clauses suivantes : 1. que ces perspectives soient harmonisées entre elles selon la logique d'un processus d'entente ; 2. Que l'accord attendu de leur confrontation soit engagé dans le milieu d'une recherche coopérative de la vérité, et non par complaisance ou sous un souci prioritaire de convivialité. (Ferry, 2019, p. 67)

Nos analyses confirment cette alternative : un pragmatisme authentique n'exclut pas la recherche de savoirs attestés ; il élargirait plutôt la totalité de ce qu'il faut prendre en compte pour être compétent, donc agir en ayant conscience de la complexité des situations. Une chose est donc d'assumer la tension entre urgences pratiques et détours théoriques, une autre de réguler l'action collective par le primat du consentement ou de la vérité. C'est ici que le convivialisme ordinaire peut interférer : parce qu'il valorise le dialogue mais pas les objections, le respect réciproque mais pas le tranchant des démonstrations, la paix sociale mais pas les revendications qui viendraient lui reprocher sa trop grande complaisance pour les injustices, les dominations, les inégalités. Le succès grandissant de l'éducation positive, de la pédagogie bienveillante ou de la méditation de pleine conscience est un symptôme parmi d'autres d'une mise à l'épreuve de l'école par la conjonction de deux phénomènes symétriques mais interdépendants : plus la compétition se durcit pour l'accès aux diplômes et aux statuts sociaux qui en dépendent, plus se diffusent par compensation des idéaux et des pratiques préconisant la conciliation (Meirieu, 2018). L'instruction publique doit certes réunir les élèves dans un lieu où l'acte d'apprendre est sécurisé : mais qu'apprendre vraiment si le souci de protection prend le pas sur celui de formation, et que l'on n'est jamais ébranlé parce que dire « non » est jugé pire que dire « oui » par préférence pour l'assentiment ?

De ce point de vue, la formation et les formateurs d'enseignants font sans doute partie du problème et de ce qui l'amène à se poser. Tant eux face aux professionnels que ces professionnels face à leurs élèves ont aujourd'hui tendance à chercher l'enrôlement de leurs interlocuteurs, en combinant rupture et continuité dans des genres et des styles pédagogiques de plus en plus intensivement négociés (Barrère, 2017). L'autorité de statut aurait cédé le pas à l'autorité de compétence, mais celle-ci se mesure à une aune fluctuante, impliquant autant les jugements de la profession que les attentes de son environnement. Dans le monde de l'enseignement, pourquoi préférer le *modus vivendi* à la *libido sciendi* ? Ne tenir qu'à la vérité, la dire au risque de déplaire, d'effrayer ou de lasser : c'est l'idéal qu'incarna Galilée, à qui Brecht (1955, pp. 51, 112, 124) a par exemple fait dire « *la vérité est fille du temps, pas de l'Autorité* », mais aussi, après son abjuration, « *par l'ampleur de mon repentir, j'ai pu conserver la bienveillance de mes supérieurs tant et si bien qu'on m'a permis, dans une certaine mesure, des études scientifiques sous contrôle clérical* ». On pourrait conclure qu'il faut bien vivre, qu'avoir raison ne nourrit pas son raisonneur, et que le pape et son inquisiteur firent eux-mêmes le pari que l'hérétique était « *un homme de chair [qui] sait jouir de tout* » et qu'« *il capitulerait tout de suite* ». Mais personne désormais (hors menace intégriste) ne risque le bûcher pour avoir blasphémé. En démocratie, le délit d'opinion ne devrait pas exister. Quels sont donc les facteurs pouvant nous pousser à composer ?

Notre analyse montre une préférence marquée et englobante pour un ordre fonctionnel, dans lequel chaque élève et chaque enseignant trouve sa place et la juge appropriée. C'est ce que nous appelons le principe de convivialité : une disposition d'autant plus puissante qu'elle reste inconsciente ; une « tendance à agir » à peu près de la même manière dans le même genre de situation (Muller & Plazaola Giger, 2014). Intégrer les élèves, les faire coopérer, différencier au besoin les tâches, voire individualiser les apprentissages, sont les principes *de facto* plébiscités. Et ce qui vaut en classe vaut de même entre enseignants, dans un collectif à son tour et d'emblée tenu de s'ajuster pour « bien fonctionner ».

Nous pouvons faire l'hypothèse que le risque d'une mort cette fois symbolique préoccupe une profession chargée de réparer les fractures à l'œuvre dans la société. Le premier facteur de neutralisation des conflits serait ainsi la peur sous-jacente de l'exclusion, de l'abandon, du rejet par un groupe de pairs, certes en partie désuni, mais partageant le même attachement pour l'authenticité et la soutenabilité de chaque pratique. Affronter les conflits de normes, dans un environnement incertain, aux nombreuses demandes, exigerait en soi beaucoup d'assurance et de sécurité affective, à l'heure où décroît plutôt le sentiment d'être reconnu et respecté par les collègues, la hiérarchie, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes et la société (Lantheaume & Hérou, 2008) :

On est parvenu à un tel respect de l'autre qu'on ose presque plus y toucher « Respecte-moi » devient : « Prends-moi comme je suis », « ne me demande rien », « ne me bouscule pas », « laisse-moi où je suis avec ceux qui me ressemblent », « aime-moi comme je suis ». « Tu me dois le respect » semble pour finir signifier : « Je suis suffisant et ma rencontre avec toi ne changera rien à ce que je suis. » Si nous lui devons le respect, alors pouvons-nous exiger de lui quelque chose, lui imposer ce qu'il ne veut pas de prime abord ? Nous ressentirions comme violence tout ce qui n'entre pas dans notre monde, et *vice versa*. C'en est fini de la rencontre. Au fond, qu'est-ce qui nous permet de grandir, d'apprendre ? (Cifali, 2018, p. 55)

Dans ce contexte, qui insiste pour débattre, défendre son idée, prétendre qu'il dit vrai contre tous ceux qui aimeraient mieux qu'il se taise ne pratique pas *ipso facto* l'éthique de la discussion : il doit s'assurer qu'il le fait avec autrui et pas *malgré* lui, sans lui asséner des vérités brutales, menaçantes, bouleversantes, difficiles à supporter. Mais en même temps, l'autre camp ne peut pas tout de suite flancher, prétexter que la moindre objection attente à son intégrité : faire comme si *non* était toujours négatif et *oui* toujours positif, c'est confondre les faits et les mots. Entre la crainte de l'exclusion et celle de l'altération, « que doit être la communauté des hommes pour que la vérité soit possible ? » se demandait déjà Gilles Deleuze (1993, p. 110). *Truth et trust*, selon lui : parce qu'il n'y a pas de monde commun sans désir d'union, et pas de désir d'union sans conflits d'opinions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française) (1994). *TLFi-Trésor de la langue française informatisé*. Nancy : CNRS & Université de Lorraine. Repéré à <http://www.atilf.fr/tlfi>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Brecht, B. (1955/1990). *La Vie de Galilée*. Paris : L'Arche.
- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C., Maulini, O., Mottet, G., & Perrenoud, M. (2019). La mise en œuvre des moyens d'enseignement romand : un compromis typiquement suisse entre rationalité de la méthode et pluralisme des pratiques ? Dans R. Etienne, S. Regano & L. Talbot (Eds.) *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques* (pp. 137-147). Paris : L'Harmattan.
- Capitanescu Benetti, A., & Maulini, O. (Éds.) (2017). *Édouard Claparède : Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1905)*. Paris : L'Harmattan.
- Capitanescu Benetti, A., Maulini, O., & Progin, L. (2019). Demande de traces, attentes de pistes : un différend dépassable en formation des enseignant.e.s ? *Formation et pratiques d'enseignement et questions, hors-série 3*, 47-65.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.
- Condorcet, N. de (1791/1993). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.
- Crahay, M., & Lafontaine, D. (Éds.) (1988). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Minit.
- DIP (Département de l'instruction publique) (2003). *Description de poste. Maîtresse de l'enseignement primaire (titulaire de classe)*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : l'épreuve des faits*. Paris : Hermann.
- Ferry, J.-M. (2019). *Qu'est-ce que le réel ?* Lormont, France : Le Bord de l'Eau.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : Odile Jacob.
- Habermas, J. (1973/1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé* (trad. par Jean Lacoste). Paris : Payot.
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification* (trad. par Rainer Rochlitz). Paris : Gallimard.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse : évolution et prospectives*. Berne : Centre d'études de la science et de la technologie.
- Illich, I. (1973/1973). *La convivialité* (trad. par L. Giard et V. Bardet). Paris : Seuil.
- Lantheaume, F., & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation) (2004). *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique sociale.
- LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation) (2020). *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail réel et ses innovations*. Manuscrit en préparation.
- Manifeste convivialiste. Déclaration d'interdépendance* (2013). Lormont, France : Le Bord de l'Eau.
- Maulini, O. (2013). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In V. Lussi Borer & L. Ria (Éds.). *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris : PUF.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Li, T., Perrenoud, M., Progin, L., Rousselle, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2017). Ce que l'évolution des étudiants change à leurs études... Le point de vue des formateurs d'enseignants. In Th. Piot & J.-F. Marcel (Éds.), *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant* (pp. 155-170). Toulouse : Octarès.

- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Maulini, O., & Veuthey, C. (2019). « Indignés, vous ? » Des jugements éprouvés aux jugements raisonnés en formation des enseignants. In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini (Éds.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (pp. 109-122). Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, Ph. (2018). *La riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Paris : Autrement.
- Merle, P. (2019). *Polémiques et fake news scolaires. La production de l'ignorance*. Lormont, France : Le Bord de l'Eau.
- Morin, E. (1986). *La Méthode. Vol. 3 : La Connaissance de la Connaissance*. Paris : Seuil.
- Muller, A., & Plazaola Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Éds.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Popper, K. R. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique* (trad. par N. Thyssen-Rutten & P. Devaux). Paris : Payot.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Revault d'Allonnes, M. (2018). *La faiblesse du vrai. Ce que la post-vérité fait à notre monde commun*. Paris : Seuil.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Schütz, A. (1971/1987). *Le chercheur et le quotidien* (trad. par A. Noschis-Gilléron). Paris : Klincksieck.
- SER (Syndicat des enseignantes et enseignants romands) (2018). *Code de déontologie*. Repéré à <http://www.le-ser.ch/content/le-code-de-déontologie>
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavinot (Éds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (pp. 177-191). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Notices biographiques

Andreea Capitanescu Benetti est docteure en sciences de l'éducation et chargée d'enseignement à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) dans le domaine « Organisation du travail et métier d'enseignant ». Elle est membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education (LIFE) et intervient dans la formation initiale et continue des enseignants primaires. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, l'organisation du travail et les apprentissages des élèves, le métier et la formation des enseignants.

COURRIEL andreea.capitanescu@unige.ch

Olivier Maulini est professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant ». Il est responsable du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education (LIFE) et intervient dans la formation des enseignants primaires et secondaires, des directeurs d'établissement et des formateurs d'enseignants. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, le rapport entre les savoirs, école et société.

COURRIEL olivier.maulini@unige.ch