

## Introduction

# LA VÉRITÉ COMME PROBLÈME DIDACTIQUE

Emmanuel NAL et Sylvain ROUX

« La connaissance de la vérité est comme la santé de l'âme : lorsqu'on la possède, on n'y pense plus<sup>1</sup>. »

Il paraît pour le moins délicat, aujourd'hui, d'associer le terme de « vérité » à celui d'« enseignement » sans éveiller un certain nombre d'inquiétudes, voire de soupçons. N'est-il pas présomptueux, si ce n'est autoritariste, de prétendre « enseigner la vérité » ? « À force de voir surgir dans l'actualité des notions qui, aussitôt apparues, frappent d'obsolescence ce qui, un jour avant, paraissait une norme inébranlable<sup>2</sup> », notre époque considère-t-elle encore qu'elle a des « vérités » à cultiver et à léguer ? Il pourrait être intéressant de le mesurer scientifiquement auprès des enseignants, en leur demandant comment eux-mêmes explicitent la nature de ce qu'ils transmettent. Au fil de discussions informelles à ce propos avec certains d'entre eux, qu'ils exercent dans le premier ou le second degré, deux termes reviennent le plus souvent pour en introduire un troisième : la transmission porte sur des « savoirs », des « valeurs », en vue de développer des « compétences ». Serait-ce que la vérité n'est pas de l'ordre de ce qui peut s'enseigner ? Dans la banalité quotidienne sa présence est pourtant loin de se démentir ; on la réclame au scientifique et au médecin, à l'enquêteur, au responsable politique – et elle agite bien des discussions entre parents et enfants. Lorsque les élèves de terminale la découvrent dans le cadre du programme de philosophie, le mot ne leur est pas inconnu – ce qui ne le rend pas nécessairement plus loquace, ni ne rend plus évidente la quête qu'on lui associe. « On » sait qu'elle est ce que convoite le sage, mais saurait-on expliquer ce qu'il attend de la vérité – et ce qu'elle lui promet ? Assez communément, « la vérité » s'appréhende à la fois comme le fondement et l'horizon de la connaissance, et qualifie d'une manière générale le rapport adéquat qu'entretient une idée ou un jugement avec « le réel ». En pratique, elle ne se laisse pourtant guère circonscrire à cette intellection : on perçoit par exemple que la nature d'une vérité mathématique diffère de celle d'une vérité historique. La vérité peut être un

1. DESCARTES René, *Lettres*, Paris, PUF, 1964, p. 197.

2. REVAULT D'ALLONES Myriam, *La faiblesse du vrai : ce que la post-vérité fait à notre monde commun*, Paris, Seuil, 2018, p. 9.

formalisme, comme excéder tout formalisme : « la vérité ne se formule pas, mais se vit<sup>3</sup> », selon la formule célèbre d'Éric Weil. L'hétérogénéité des registres de « la vérité » contribue sans doute à expliquer la variété des champs de recherche qu'elle inspire et l'abondance de la littérature qui l'aborde : ouvrages thématiques sur la vérité, rééditions de grands textes, analyse de ses acceptions dans les grands systèmes philosophiques, mises en perspective critiques avec des problématiques contemporaines. Dès lors, pourquoi cet ouvrage ? Peut-être parce qu'il est moins fréquent de s'interroger sur ce que l'on peut en dire, à partir d'approches diversifiées et dans une perspective didactique.

### EN QUOI LE PROBLÈME DE LA VÉRITÉ SE POSE-T-IL AUX ENSEIGNANTS ?

A-t-on en effet souvent l'occasion de se demander comment aborder les différentes occurrences de la vérité et comment l'enseignant peut lui-même se situer par rapport à cette notion, qui l'expose à une réflexion profonde sur son rôle et sa posture professionnelle ? Car aider à grandir, *augere*, suppose aussi d'aider à reconnaître ce qui peut faire autorité ou pas et œuvrer au discernement des citoyens d'aujourd'hui et de demain représente un enjeu philosophique, moral et civique. Parce que l'enseignant du *xxi*<sup>e</sup> siècle a toujours « charge d'âmes », parce que « l'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore », en d'autres termes d'« une éducation libérale », aucune neutralité philosophique ne peut s'envisager sur le chemin d'une pensée en quête d'elle-même, comme le soulignait Ferdinand Buisson<sup>4</sup>.

Comment la problématique du philosophe et du savant en quête de vérités peut-elle devenir celle du citoyen de demain ? Comment l'enseignant peut-il faire médiation entre le savant et l'élève pour que ce dernier s'approprie lui-même, progressivement, ce processus par lequel s'apprivoise la raison et se conquiert une autonomie de pensée ? L'objet de cet ouvrage collectif est de stimuler la réflexion sur ces questions – communes aux enseignants, de l'école à l'université mais aussi à de nombreux professionnels du secteur socio-éducatif – et de l'accompagner dans une certaine mesure, en offrant à chacun l'occasion de porter un regard réflexif sur ses conceptions des enjeux didactiques de la vérité et peut-être aussi sur l'éthos associé à cet enseignement d'une nature assez particulière.

Tout enseignement suppose d'adopter un certain éthos, une disposition propre adaptée à son objet, car, observe Olivier Reoul, « si je n'ai jamais perçu ou éprouvé ce que vous dites, je ne vous comprends pas<sup>5</sup> ». De même qu'il est souhaitable que l'élève se soit au préalable mesuré à un problème pour mieux bénéficier de son explication, l'enseignant a lui-même besoin d'une préparation pour affûter son discours sur la vérité : il faut s'être soi-même imprégné de la diversité de ses enjeux philosophiques, épistémologiques et pratiques, ainsi que des difficultés qu'elle peut susciter chez ses publics pour mesurer ce qu'on peut en dire et comment en parler.

C'est pourquoi la phrase de Descartes, dans sa *Lettre* à Chanut du 31 mars 1649, qui figure en exergue de cette introduction, peut présenter une résonance didactique particulière : « lorsqu'on possède [la vérité], on n'y pense plus », écrit-il. Le référentiel de compé-

3. WEIL Éric, *Logique de la philosophie*, Paris, Vrin, 1996, p. 8.

4. BUISSON Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, II, Paris, Hachette, 1887, p. 1472.

5. REOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, 2015, p. 174.

tences de l'enseignant lui demande de se situer comme « porteur de savoirs » et « expert des apprentissages<sup>6</sup> », ce qui peut l'amener à développer dans sa pratique une forme de relation à la vérité marquée par l'habitus, « ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes », précise Bourdieu<sup>7</sup>. Mais ces habitus, justifiés par la mission d'enseignement, doivent pouvoir être interrogés, adaptés pour éviter les effets d'hystérésis, corrélatifs à l'habitus comme l'observe encore Bourdieu<sup>8</sup>. Glosant la formule cartésienne, Patrick Wotling explicite ce risque : « Ce à quoi l'on ne réfléchit plus, ce sont les raisons pour lesquelles on admet la légitimité de l'idée de vérité<sup>9</sup>. » Considéré sous l'angle de la Théorie de l'action conjointe en didactique<sup>10</sup> », par exemple, ce risque fait redouter qu'un abandon par l'enseignant d'une dynamique réflexive sur la place et la nature des vérités qu'il enseigne ne finisse par avoir une incidence sur la vitalité de ses interactions didactiques avec les élèves.

L'objet de ce texte introductif est d'essayer de mettre en évidence les enjeux didactiques et les difficultés rencontrées autour de la question de la vérité dans des contextes d'apprentissage – avec en filigrane une réflexion sur la posture enseignante. Cette réflexion inaugurale permettra de situer la problématique de ce volume, d'en expliciter l'architecture et d'en présenter les articulations.

### QUE VEUT DIRE « ENSEIGNER DES VÉRITÉS » ?

Dans un passé qui n'est point si lointain, il est arrivé que la vérité fût nommément associée à la vocation la plus haute de l'enseignement. Dans son *Premier Mémoire* sur l'instruction publique, Condorcet affirme sans détour que « la première condition de toute instruction [est] de n'enseigner que des vérités<sup>11</sup> ». La vérité serait alors l'affaire de l'instruction, qui, en offrant aux jeunes esprits les fondements de la connaissance, ferait à la fois œuvre épistémique – en structurant la pensée – et philosophique – en donnant à cette pensée des points d'appui fiables pour s'orienter dans l'incertain. Dans le projet de Condorcet, accéder aux vérités de l'instruction est d'une nécessité permanente; car, écrit-il encore, qu'il s'agisse de s'entretenir ou de se perfectionner, « il faut que la porte du temple de la vérité soit ouverte à tous les âges<sup>12</sup> ». La formule consacre ce qui s'apparente

6. Cf. Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Compétences communes à tous les professeurs, sur le site institutionnel [education.gouv.fr].

7. BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980, p. 133.

8. *Ibid.* L'hystérésis désigne le comportement d'un système ou organisme qui développe un décalage vis-à-vis des dynamiques extérieures avec lesquelles elle interagit.

9. WOTLING Patrick, « "L'Ultime scepticisme". La vérité comme régime d'interprétation », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 131.4, 2006, p. 481.

10. Développée par Gérard Sensevy, la Théorie de l'action conjointe en didactique situe l'action didactique dans une « coopération qui est aussi une coordination » entre professeur et élèves. C'est autour d'une vérité qui est un enjeu de savoir, un but commun, que va se déployer l'action didactique, comme un jeu coopératif où les deux instances-joueurs (le professeur et les élèves) vont interagir. Le professeur sait ce qu'il veut transmettre, et va devoir adapter son discours en fonction de ce que ses élèves vont lui renvoyer de leurs tâtonnements. De ce point de vue, pour parvenir à se situer dans une dynamique coopérative avec les élèves, le professeur doit entretenir une lui-même une dynamique réflexive avec les savoirs, pour en affiner sans cesse sa propre compréhension. Voir notamment SENSEVY Gérard, « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation*, n° 57, 2008, p. 39-50.

11. CONDORCET Nicolas, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Edilig, 1989, p. 89.

12. *Ibid.*, p. 49.

à une sacralité gnoséologique, la vérité représentant alors la clé de voûte de l'instruction républicaine, garante de l'égalité entre citoyens. Pour que demeure la République, chacun doit pouvoir consulter, réviser, approfondir les références données par l'instruction publique, qui constituent dès lors un patrimoine commun. Si la vérité se retrouve ainsi au cœur d'un projet de société qui ne fait que commencer avec l'école, un de ses premiers enjeux didactiques est donc aussi politique : comment l'enseignement, à qui est confié ce soin de dispenser les vérités fondamentales, peut-il conserver une forme d'indépendance par rapport au pouvoir, sans renier pour autant la mission publique qu'il lui délègue ? Si Condorcet préconise que « les établissements que la puissance publique y consacre » soient « aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique<sup>13</sup> », c'est parce qu'il s'agit pour lui de préserver non seulement une liberté fondamentale mais aussi une quête d'humanité qui ne l'est pas moins : « le développement des vérités nouvelles<sup>14</sup> ». La grandeur d'une telle mission de service public, c'est donc d'assurer la vitalité d'un débat intellectuel – nous dirions aujourd'hui de la recherche – fût-il défavorable « à [la] politique particulière ou [aux] intérêts momentanés<sup>15</sup> » de la puissance publique. Enseigner des vérités, donc, pour donner à l'humanité la possibilité de ne pas s'en tenir à ces vérités reçues, pour faire en sorte que l'apprentissage ne conduise pas seulement à reproduire le savoir mais permette aussi de continuer à l'inventer.

Nous pourrions donc estimer avoir apporté une réponse à notre interrogation initiale ; le devoir de transmettre des vérités échoit à l'enseignant au titre d'une instruction, de la formation d'une pensée qui doit parvenir à l'autonomie pour devenir celle d'un citoyen libre. Toutefois, cantonner l'enseignement des vérités à l'instruction est insatisfaisant, ne serait-ce que parce que « connaître le bien, ce n'est pas l'aimer », comme le remarque Rousseau<sup>16</sup>. Pour faire grandir une pensée, c'est-à-dire pour l'augmenter – au sens étymologique d'*augere*, qui fonde ce qui fait autorité – il ne suffit pas de l'informer des vérités, encore faut-il en fomenter chez elle le désir profond. Ce n'est pas seulement à l'esprit que s'adresse la vérité, mais à l'être dans son entièreté et à la nature humaine ; c'est pourquoi Ferdinand Buisson inscrit la vérité dans une ambition éducative, qui va plus loin que la seule instruction. « Tout l'effort de l'éducation », écrit-il, conduit à « arracher [la nature humaine] à elle-même », « en sorte qu'elle n'ait d'issue que vers la vérité, de liberté que celle du bien<sup>17</sup> », car il faut en accepter les rigueurs pour en espérer les bénéfiques ; et la première de ces rigueurs est peut-être que cette idée de vérité ne nous est pas tout à fait naturelle : elle résulte du rapport que l'homme entretient avec la connaissance de ce qui l'entoure. Si notre perception des choses était exhaustive, en adéquation immédiate et parfaite avec ce qu'elles sont en tant que telles, serait-il nécessaire de parler de vérité ?

Alain développe une réflexion intéressante sur cette difficulté. Dans *Histoires de mes pensées*, il relate qu'à l'époque des premiers Stoïciens, « le critère de la vérité » était « l'objet des polémiques en ce temps-là » et que les Stoïciens « disaient que la vérité est dans la tension même, ou le ton, de la volonté qui la cherche<sup>18</sup> ». Il est assez tentant de rapprocher

13. *Ibid.*, p. 89.

14. *Ibid.*, p. 87.

15. *Ibid.*

16. ROUSSEAU Jean-Jacques, *La profession de foi du vicaire savoyard*, Paris, GF-Flammarion, 1966, p. 88.

17. BUISSON Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, op. cit.*, p. 2122.

18. ALAIN, *Histoire de mes pensées*, Paris, Gallimard, 1936, p. 42.

ce précepte du célèbre paradoxe pascalien, « tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé<sup>19</sup> », car ils semblent converger vers la même idée : la vérité commence par être le désir et la finalité d'une pensée qui doit ensuite se donner les moyens d'en assumer la quête. À l'origine de cette quête, il y a une conscience éveillée et volontaire, décidée à se saisir de quelque chose pour le comprendre ; c'est dans cette mesure que la vérité est sans doute affaire d'instruction autant que d'éducation. Car il faut reconnaître, comme le fait Alain en commentant les Stoïciens, que « le vrai ne suppose pas nécessairement la science<sup>20</sup> », dès lors qu'« un fou et un malade peuvent avoir des représentations vraies<sup>21</sup> ». On pourrait en effet estimer que celui qui dit qu'il fait jour en sachant d'où lui vient cette représentation est, du point de vue du contenu et de la validité du discours, à égalité avec « le fou qui crie en plein jour qu'il fait jour<sup>22</sup> ». Or, précisément, ce n'est pas le cas pour les Stoïciens. On rejoint ici une question que se posent aujourd'hui encore de nombreux écoliers : *qu'importe que je sois parvenu à la solution par hasard, pourvu que j'y sois parvenu ?* Ce que nous enseigne ici l'École Stoïcienne, c'est que ce qui fait la différence entre ces deux discours au demeurant convergents, c'est que l'un des deux est vrai « pour une raison extérieure, et par hasard », et « ne tient pas la vérité pour cela », alors que l'autre est vrai *en vertu d'une représentation cataleptique*, « produite par une chose existante et qui est imprimée et gravée en conformité avec la chose existante, de telle manière qu'elle ne se saurait être produite par quelque chose qui n'a pas d'existence<sup>23</sup> ». Nous pouvons donc envisager de répondre à notre interrogation sur la nature de l'enseignement de la vérité en le concevant à travers une approche qui associe instruction et éducation. Par l'instruction, on peut transmettre des vérités qui sont des représentations au plus près des choses elles-mêmes ; par l'éducation, on peut inviter l'esprit à désirer comprendre les choses, c'est-à-dire à vouloir progresser vers des représentations cataleptiques, en apprenant à analyser ce qui compose nos représentations et à les travailler pour qu'elles rendent compte au mieux de ce que sont les choses en elles-mêmes.

### PERCEVOIR NE SUFFIT PAS À COMPRENDRE

S'il revient donc au maître d'adopter « un langage qui est un avertissement », et d'éveiller « chez l'élève une spontanéité qui reste inviolable, son rapport intime à la vérité<sup>24</sup> », comment peut-il s'y prendre ? L'idée qu'il y a des vérités dont il faut partir en quête sous-tend que l'adéquation ne va pas de soi entre la manifestation d'une chose et tout ce qu'elle est ou peut être. On peut donc commencer par se demander comment éveiller les jeunes esprits à cette réalité anthropologique particulière où l'être des choses et leur perception ne coïncident ni parfaitement, ni exhaustivement. Hume, qui sollicite l'imagination et le recours à l'expérience, peut être ici d'une contribution intéressante. Dans *l'Enquête sur l'entendement humain*, il remarque que lorsqu'un objet nous est totalement nouveau, nous sommes bien en peine d'en reconnaître toutes les qualités sensibles, même en comptant sur l'acuité de nos sens et le pouvoir de notre raison : « Adam, bien qu'on admette l'entière perfection de

19. PASCAL Blaise, *Pensées et Opuscules*, Paris, Hachette, 1961, VII, § 553, p. 576.

20. ALAIN, *Histoire de mes pensées*, op. cit., p. 42.

21. ALAIN, *Théorie de la connaissance des Stoïciens*, Paris, PUF, 1964, p. 8-9.

22. *Ibid.*

23. *Ibid.*

24. REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, op. cit., p. 174.

ses facultés rationnelles dès son tout premier moment, n'aurait pu inférer de la fluidité et de la transparence de l'eau que celle-ci le suffoquerait, ou de la lumière et de la chaleur du feu que celui-ci le consumerait<sup>25</sup>. » La première chose que l'on peut apprendre au sujet de la vérité, au fond, est sans doute que s'il en est question, c'est parce qu'il y a une condition humaine, qui, à travers le prisme de sa perception et de ses désirs non seulement ne parvient pas à concevoir les choses qui l'entourent dans l'entière de ce qu'elles sont en tant que telles, mais échoue aussi à percevoir d'emblée tout ce qu'elles peuvent être pour lui. L'enfant ne saurait comprendre seul que le sucre dont le goût le ravit peut lui causer à la longue de graves problèmes de santé; le saurait-il, d'ailleurs, qu'il pourrait tout à fait se conduire en l'ignorant délibérément – tout comme l'adulte. Penser la vérité, c'est donc penser un horizon de la connaissance vers lequel il faut tendre dès lors qu'on prend la mesure de la condition humaine, selon une anthropologie culturelle qui est aussi un anthropomorphisme, comme le remarque Nietzsche dans *Le livre du philosophe* : « Qu'est-ce donc que la vérité? Une multitude mouvante de métaphores, de métonymies, d'anthropomorphismes, bref, une somme de relations humaines qui [...] après un long usage, semblent à un peuple fermes, canoniales et contraignantes<sup>26</sup>. » Et il ajoute : « Celui qui cherche de telles vérités ne cherche au fond que la métamorphose du monde en les hommes, il aspire à une compréhension du monde en tant que chose humaine [...] considère le monde comme lié aux hommes [...]. Sa méthode consiste à prendre l'homme comme mesure de toute choses [...]»<sup>27</sup>. L'existence de la vérité est relative à l'homme : son concept est indissociable de la nature propre d'un entendement humain qui lui donne sens et détermine les moyens de la reconnaître.

Parler de la vérité, d'abord comme notion, puis comme concept, ce serait donc parler de l'homme, ce serait une manière d'initier à ce qu'est la condition humaine et à sa quête d'un savoir fiable, qui pour être considéré comme tel, doit avoir résisté au crible des exigences de la raison. C'est inviter à penser par soi-même, au sens kantien : « Penser par soi-même signifie chercher la suprême pierre de touche de la vérité en soi-même (c'est-à-dire dans sa propre raison)<sup>28</sup>. » Mais l'enseignant qui forme à cet exercice d'une pensée autonome doit l'accompagner d'une mise en garde – également kantienne; se fier à l'exercice de notre propre raison ne doit pas se comprendre en un sens magique, selon lequel « il [suffirait] de prêter l'oreille à l'oracle au-dedans de soi-même et d'en faire son profit pour s'assurer l'entière possession de toute la sagesse qu'on peut attendre de la philosophie<sup>29</sup> ». Car il s'agit d'un *travail* perpétuel, sur soi, et sur nos objets d'étude. En effet, comme l'écrit Condorcet, « ce n'est pas tout encore » : « peut-on répondre qu'un homme ne lira jamais que des ouvrages élémentaires qui ne renferment que des vérités? Il faut donc lui apprendre à entendre aussi les autres livres, à en appliquer les raisonnements et les maximes aux principes sur lesquels il a déjà arrêté son opinion, à ne prendre littéralement ni les figures de style ni les exagérations d'idées. Dans tout ce qui n'est ni métaphysique intellectuelle ou

25. HUME David, *Enquête sur l'entendement humain*, Paris, GF-Flammarion, 1983, p. 87.

26. NIETZSCHE Friedrich, *Le Livre du philosophe*, Paris, Garnier-Flammarion, 1991, traduction par Angèle Kremer-Marietti, p. 123.

27. *Ibid.*

28. KANT Emmanuel, *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée? Qu'est-ce que les Lumières?*, Paris, GF-Flammarion, 1991, p. 71-72.

29. KANT Emmanuel, *Première introduction à la critique de la faculté de juger et autres textes*, traduction Louis Guillermit, Paris, Vrin, 1997, p. 90.

morale, ni calcul, ni faits naturels, on aurait peine à trouver des phrases qui n'eussent qu'un seul sens<sup>30</sup> ». Ce qui s'apprend, ce ne sont pas seulement des vérités formalisées, ce n'est pas seulement l'appropriation de notre pensée pour discerner le vrai du faux, c'est aussi la capacité de reconstituer le sens originel d'un propos, c'est-à-dire la capacité de l'appréhender dans l'intention signifiante de son auteur, pour la confronter à la critique de notre raison, et décider de ce que l'on va en conserver ou pas. C'est sans doute pour cette raison que Condorcet reconnaît à l'éducation la tâche « de transmettre non seulement « des vérités de fait et de calcul » mais aussi « des opinions politiques, morales et religieuses<sup>31</sup> » comme autant de stimulations pour un esprit critique en quête de nourritures.

### LE VRAI COMME SENTIMENT : D'OÙ PROVIENT LA CONVICTON ?

La transmission suppose une certaine acceptation, car c'est elle qui peut ouvrir la voie à une appropriation par l'élève, c'est-à-dire à une compréhension véritable. Mais d'où provient la conviction que ce que l'on tente de nous transmettre vaut la peine d'être accueilli, travaillé, intégré à ce que nous savons – et à ce que nous sommes ? La conviction représente une forme de certitude, *éprouvée*, par laquelle l'esprit adhère à quelque chose, sur la base de *ce qu'il juge suffisamment probant*. Parce que cette conviction est décisive dans la relation aux apprentissages, en ce qu'elle peut être facilitante ou au contraire constituer un obstacle, et que les vérités rencontrées dans l'enseignement peuvent parfois peiner à susciter la conviction – au contraire d'opinions pourtant bien moins éprouvées – il peut être précieux d'en rappeler certains tenants.

Lorsque la vérité s'apparente à la solution d'un problème de mathématiques posé à l'élève, on attend de lui qu'il restitue avec précision le processus intellectuel qui lui a permis de donner le résultat exact. Dans ce cas, ce que l'on peut s'efforcer de développer chez lui, c'est une certaine autonomie de pensée à travers l'appropriation d'une méthode. Cet « art de bien disposer une suite de plusieurs pensées, ou pour découvrir la vérité quand nous l'ignorons, ou pour la prouver aux autres quand nous la connaissons déjà », comme le définit Arnauld<sup>32</sup>, témoigne d'une capacité de problématisation et d'une maîtrise des techniques de calcul dont la transcription permet de reconstituer une démarche rationnelle et d'en apprécier le déploiement progressif. Pourtant, même lorsque ce processus est mené rigoureusement, il peut encore faillir dans l'interprétation des résultats obtenus ; l'écolier comme l'étudiant, chacun dans leur contexte, le savent bien : que faire des données obtenues ? Sans interprétation, point de conclusion, et une vérité en suspens. Mais alors, ce que l'on nomme « vérité » ne se réduit-il pas à une interprétation étayée ? Comment répondre aux soupçons d'étudiants pour qui ce que l'on appelle des « vérités » ne seraient telles que par convention ?

Nietzsche soulève ce débat dans les *Fragments Posthumes* : « Contre le positivisme, qui en reste au phénomène, "il n'y a que des faits", j'objecterais : non, justement, il n'y a pas de

30. CONDORCET Nicolas, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, op. cit., p. 168.

31. *Ibid.*, p. 59.

32. ARNAULD Antoine, *La Logique, ou l'art de penser*, Paris, PUF, 1965, p. 299. « Apprendre une science, c'est essentiellement apprendre à passer d'une vérité à une autre et à enchaîner des raisons », écrit Buisson dans une perspective similaire (*ibid.*, p. 2532).

faits, seulement des interprétations<sup>33</sup>. » Ce qu'il souligne ici, c'est que la vérité est toujours une réponse, qu'elle est donc fonction de ce que l'on recherche, et se rapporte toujours à un besoin de connaître particulier. C'est lui qui va orienter notre manière d'interroger le monde et le travail interprétatif que nous menons à partir des faits recueillis. Il ne s'agit en aucun cas « d'abolir » ou de « dissoudre » la vérité, confirme Myriam Revault d'Allones : « La formule de Nietzsche [...] énonce que les faits bruts ne signifient rien. Ils doivent être mis en ordre et ne font sens qu'à la condition d'être déchiffrés et interprétés. Disons-le autrement : c'est au nom de la force du vrai que cet exercice du soupçon a voulu démasquer ses falsifications<sup>34</sup>. » De ce point de vue, elle renvoie à la forme de l'esprit qui la recherche, et qui, par sa manière de poser un problème, de susciter une expérimentation, d'étudier des données va faire sens d'une certaine manière. C'est pourquoi enseigner des vérités, c'est aussi reconstituer le cheminement d'une pensée originale et singulière, et néanmoins capable de s'élever à un niveau d'universalité – qu'il s'agisse de l'universalité du problème qu'elle cherche à comprendre et de l'universalité des conclusions qu'elle parvient à établir. Une des manières de favoriser la conviction est donc de s'adresser à la raison sur un mode démonstratif, après avoir situé les prétentions du savoir dans leur contexte anthropologique.

On peut donc expliquer que le caractère inévitablement subjectif d'une manière de poser un problème, de choisir une méthode, de la mettre en pratique et d'interpréter des résultats n'est pas en soi un obstacle à l'établissement de vérités ; dans la mesure où l'on accepte d'entrer dans la logique de pensée d'un chercheur – c'est-à-dire d'accepter de le suivre dans le type de problème qu'il pose pour apprécier la rationalité de sa démarche, jusqu'aux conclusions qu'il retire – la conviction peut survenir après une forme de vérification progressive de l'édifice. Nous disons qu'elle peut survenir car l'épisode du « pari » pascalien montre à quel point la raison peut se soumettre à la logique sans que pour autant la volonté s'incline. Il n'est pas suffisant de connaître le bien pour l'aimer, observait Rousseau ; la nuance est d'importance, elle souligne une fois encore que la connaissance peut demeurer superficielle sans l'adhésion qui en permet l'appropriation : il est bien des choses que l'on peut savoir et dont on peut convenir sincèrement qu'elles sont utiles, sans pour autant en faire la norme de nos pratiques. « Quoique toutes nos idées nous viennent du dehors », rappelle en effet Rousseau, « les sentiments qui les apprécient sont au dedans de nous, et c'est par eux seuls que nous connaissons la convenance ou disconvenance qui existe entre nous et les choses ». Un jour ou l'autre, lors de certains apprentissages, l'affectivité va s'affirmer comme autre norme – avec la raison – de notre rapport à la vérité.

Comment l'affectivité peut-elle influencer notre rapport à la vérité dans les situations d'apprentissage ? Nous évoquerons deux cas de figure à titre d'exemples.

Le premier est inspiré par Philippe Perrenoud, qui invite à se demander si toute vérité est par avance, parce qu'elle s'annonce telle, désirable. Non, répond Perrenoud, car on rencontre dans les situations d'enseignement, à tout âge, le symétrique négatif de la « volonté de savoir », en l'occurrence une « volonté de ne pas savoir ». « Nous ne tenons pas à savoir

33. NIETZSCHE Friedrich, *Fragments posthumes, Œuvres philosophiques complètes XII*, (éd. Colli-Montinari), Paris, Gallimard, 1979, 7, p. 60.

34. REVAULT D'ALLONES Myriam, *La faiblesse du vrai : ce que la post-vérité fait à notre monde commun*, Paris, Seuil, 2018, p. 10-11.

exactement de quoi est composé ce que nous mangeons, ni comment vivent les plus déshérités », souligne Perrenoud. En effet, « il y a des faits, des maladies, des risques, des malheurs, des injustices que nous préférons ignorer. Tout savoir ne nous apparaît pas une “plus-value d’être”. [...] nos mécanismes de défense nous protègent de certains savoirs [...] qui sentent le soufre » et « nous [empêcheraient] de dormir sur nos deux oreilles<sup>35</sup> ». D’une certaine manière, Perrenoud décrit la résurgence sans cesse actualisée de la réaction des prisonniers de la Caverne platonicienne. Ces derniers n’accueillent pas leur camarade revenu de la surface en libérateur ou en bienfaiteur ; Socrate en retire une réflexion très fine, qui prolonge le propos de Perrenoud sur la « volonté de ne pas savoir » : l’éducation n’est point quelque chose que l’on introduirait dans l’âme « comme on donnerait la vue à des aveugles », et si « chacun possède la faculté d’apprendre et l’organe destiné à cet usage », encore faut-il que cet organe « devienne capable de supporter la vue de l’être et de ce qu’il y a de plus lumineux dans l’être<sup>36</sup> ». L’éducation ne se limite pas à dispenser des vérités dans les esprits comme on remplirait un vase<sup>37</sup>, elle doit préparer le regard à affronter une lumière qui n’est pas nécessairement supportable d’emblée, et que l’on peut d’ailleurs redouter de rencontrer.

Le second est suggéré par Michel Serres lorsqu’il évoque la « crise de l’autorité<sup>38</sup> ». Le professeur n’est plus regardé comme le médiateur par excellence de la connaissance, tel qu’il a pu l’être dans le passé. Si la disparition de ce monopole s’explique notamment par une démocratisation des savoirs, – désormais accessibles sur de nombreux supports connectés depuis la révolution numérique – qui donne à chacun de nouvelles facilités de se documenter, la faculté d’apprécier la fiabilité des données consultées, supposant un esprit critique et une maîtrise des domaines concernés, est inégalement développée. Il s’ensuit l’apparition d’une concurrence dans la prétention des discours à « dire-le-vrai », qui va inévitablement les exposer à la contradiction. Ce qui pourra alors devenir décisif dans le choix du discours auquel adhérer et orienter la conviction pourra être de nature affective ; si l’élève relève une contradiction entre le discours entendu à la maison et le discours développé en classe, il n’est pas impossible qu’il préfère se laisser convaincre par ce qui est présenté comme vrai dans l’espace familial. Pour ne pas encourir le risque de se retrouver à la marge d’une famille ou d’un groupe de référence, la préférence affective peut donc orienter l’adhésion à un discours plutôt qu’à un autre, fût-ce au prix d’un autre risque, celui de se fourvoyer.

### GADAMER, L’ÉDUCATION ET LE « SENS COMMUN DU VRAI »

À partir d’une lecture de Vico<sup>39</sup>, Gadamer développe une autre réflexion sur la vérité, qu’il prolonge dans un projet éducatif. Ce qui aimante la volonté humaine, expose-t-il

35. PERRENOUD Philippe, « Qu’est-ce qu’apprendre ? », *Enfance & Psy*, n° 24, 2004, p. 10.

36. PLATON, *La République*, Paris, GF-Flammarion, 1966, VII, 519 a. On peut le rapprocher de ce qu’écrivit Nietzsche dans *Le livre du philosophe* : « envers la connaissance pure et sans conséquence [l’homme] est indifférent, envers les vérités préjudiciables et destructrices il est même hostilement disposé », *ibid.*, p. 120.

37. Pour reprendre une métaphore employée par Maria Montessori.

38. SERRES Michel, *Entretien sur l’autorité*, Montpellier, XVI<sup>e</sup> Congrès de l’Association des parents de l’enseignement libre, 2010, [https://www.youtube.com/watch?v=GeJgTmZ9EBc].

39. Voir VICO Giambattista, *La Méthode des études de notre temps / De nostri temporis studiorum ratione*, Paris, Les Belles Lettres, 2010, 319 p.

ainsi, « c'est non pas l'universalité abstraite de la raison mais au contraire l'universalité concrète ». En quoi consiste cette *universalité concrète*? « C'est un sens commun du vrai et du bien (*das rechte*) qui, sans être un savoir procédant de raisons, permet cependant de trouver ce qui est convaincant (*verisimile*)<sup>40</sup>. » S'agit-il de renoncer au vrai ou d'en nuancer l'ambition? Le sens commun n'est pas celui qui est décrié par les Lumières; proche des *ἔνδοξα* aristotéliennes<sup>41</sup>, il procède d'un certain nombre de « vérités anciennes », qui fondent une « communauté de vie » et suscitent un jugement qui échappe à la conscience réflexive. Cette distinction permet de penser un autre niveau d'intellection de la vérité, qui n'est pas exclusif au champ de la raison, de sorte que « ce qui importe en éducation est quelque chose d'autre que [la science nouvelle et sa doctrine de la méthode] : c'est la formation du *sensus communis*, qui se nourrit non de vérité mais de vraisemblance<sup>42</sup> ».

Cette préconisation ne saurait s'apparenter à l'enseignement sophiste. « La jeunesse », poursuit Gadamer, « demande des images qui parlent à l'imagination et forment la mémoire », et les exemples de la sagesse accumulée lui parlent; Descartes reconnaît lui-même que « c'est bien plus la coutume et l'exemple qui nous persuadent qu'aucune connaissance certaine, et que néanmoins la pluralité des voix n'est pas une preuve qui vaille rien pour les vérités un peu malaisées à découvrir<sup>43</sup> ». Pour Gadamer, ce à quoi il s'agit de former, c'est donc à « l'art de trouver des arguments », à un « sens du convaincant qui travaille instinctivement et *ex tempore* », ce que « la science ne peut remplacer<sup>44</sup> ». C'est une éducation qui invite à tendre vers le convaincant – non pas juste ce qui en a l'aspect, mais ce qui inspire le vrai en le recherchant avant tout pour soi – et finalement à cultiver un rapport circonstancié et herméneutique à la vérité. On peut alors penser qu'une certaine crise du discours éducatif peut s'expliquer par l'idée d'une incompatibilité entre les vérités de raison et la culture du sens commun, qui peut alimenter une querelle au sein des acteurs éducatifs eux-mêmes, où la vérité n'est réduite qu'à un seul ordre ou registre.

## REMARQUES CONCLUSIVES

Comme nous l'indiquions pour commencer, l'objet de cette introduction était de signaler les enjeux didactiques posés par la question de la vérité dans des contextes d'apprentissage. Or, il nous est apparu que ceux-ci peuvent prendre la forme de dilemmes successifs : l'enseignement de la vérité relève-t-il d'une instruction ou d'une éducation? Se borne-t-il à transmettre des connaissances ou bien ouvre-t-il à un questionnement sur l'homme et sur soi? Doit-il se contenter des faits et des résultats ou souligner la nécessité de leur interprétation? Le vrai doit-il s'imposer au sujet ou relève-t-il d'une forme de conviction? L'enseignement de la vérité ne doit-il s'adresser qu'à la raison ou doit-il prendre en compte l'affectivité qui en détermine les conditions de réception? Ne doit-il pas chercher à

40. GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, 1996, p. 48.

41. Chez Aristote, il s'agit des vérités admises par ceux qui représentent l'opinion éclairée, et qui, de ce fait, font autorité.

42. GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode*, *op. cit.*, p. 48.

43. DESCARTES René, *Discours de la méthode*, Paris, Vrin, 2005, p. 66.

44. GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode*, *op. cit.*, p. 48.

développer une attitude à l'égard du vrai, une recherche partagée d'arguments, plutôt qu'à transmettre seulement les éléments d'une science ?

Poser la question de ce que l'on peut enseigner de la vérité, c'est donc d'abord inviter enseignants comme éducateurs à réfléchir sur l'ensemble de ces problèmes, c'est-à-dire sur ce qui vaut la peine d'être transmis. Mais cela doit les conduire aussi à s'interroger sur leur rôle, et les inciter à mettre leur posture en crise, le temps d'un retour réflexif. C'est à cette double fin (à la fois théorique et pratique) que nous avons pensé l'organisation de cet ouvrage. D'une part, dans sa forme collective : comment rendre compte de la diversité des registres où se décline la vérité et certains de ses enjeux d'enseignement sans passer par une diversité de regards, qui sont autant d'expertises et de mises en contexte ? D'autre part, dans le choix de contributions qui permettent un découpage en trois grands axes thématiques progressifs et complémentaires. Le premier tente de dresser un panorama contemporain d'un certain nombre de *contextes* impliquant chacun la vérité dans l'un de ses différents registres, pour en faire ressortir la diversité des problématiques d'enseignement. Le deuxième analyse la place et les manifestations de la vérité dans les relations humaines, pour essayer de comprendre comment l'aborder dans sa dimension de lien dans une perspective morale et citoyenne. La troisième nous engagera directement dans quelques-uns de ses contextes d'enseignement, pour essayer d'envisager comment l'aborder dans des pratiques didactiques auprès de publics de tous âges.

« Penser ce qui nous arrive » suppose d'éclairer notre rapport à la vérité, ce qui est aussi une condition de sa transmission ; si cette réflexion collective peut ne serait-ce que contribuer à nous donner une certaine « prise sur notre présent<sup>45</sup> », on pourra considérer qu'elle a trouvé son sens.

## PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

La première partie propose un état de l'art synthétique : que sommes-nous parvenus à comprendre de cet enjeu sans doute aussi ancien que la philosophie, qui se décline en de nombreux champs d'application ? Il sera question de sa place dans l'épistémologie des sciences, de la valeur des statistiques, de son sens judiciaire et l'autorité qu'elle met en jeu dans l'expertise. En ressortent différentes problématisations, qui contextualisent plusieurs façons de se rapporter à la vérité, et d'en dire quelque chose.

En ouverture de la première partie, Gauvain Leconte-Chevillard retrace le sens et la valeur de la vérité dans les sciences. Cet abord épistémologique peut contribuer à situer un enseignement de la vérité scientifique dans une perspective historique mais qui pourra être prolongée dans des enjeux contemporains – comme par exemple les questions climatiques. Parmi les données à caractère scientifique censées restituer une des facettes de la réalité, il y a également les statistiques. Mais quelles connaissances peut-on attendre d'elles et à quelles conditions ? C'est de cette problématique dont traitent Sondess Zarrouk et Emmanuel Nal dans leur contribution, en réfléchissant au discours pédagogique qui doit accompagner l'enseignement des statistiques. Le rapport complexe qu'entretient la vérité avec les données factuelles ne se limite pas à la science. La contribution proposée

45. REVAULT D'ALLONES Myriam, *La faiblesse du vrai*, op. cit., p. 9.

par Christophe Béal se penche sur la vérité judiciaire, la manière dont elle s'établit et sur le statut épistémique de l'intime conviction, laquelle correspond à une certaine appréciation des faits et conduit à se poser la question de ce qui a valeur de preuve. En filigrane, ce texte invite à adopter une distance critique vis-à-vis de ce qui nous fait adhérer à une interprétation ou à une autre à partir de faits reconstitués. Ensuite, c'est le rapport entre expertise et vérité que se propose d'interroger Camille Roelens : qu'est-ce qui la qualifie comme telle et l'habilite à faire autorité ?

La deuxième partie aborde les relations humaines au prisme de la vérité, considérant un certain nombre d'enjeux sociétaux contemporains susceptibles d'influencer la relation des publics dans leur rapport à la vérité dans l'enseignement, tels que le rôle joué par le développement de l'individualisme dans la capacité à accueillir une vérité qui n'est pas toujours complaisante, les menaces de la post-vérité sur l'école publique, le rapport à la vérité dans l'identité narrative, la place du doute dans la formation des enseignants et médecins, ou les tensions qui peuvent exister entre vérité et pouvoir.

Sylvain Roux analyse la façon dont la démocratisation du savoir, conjuguée à la poussée de l'individualisme, a pu induire une centration du sujet sur lui-même. Ainsi, c'est un certain détachement de soi-même qu'il faudrait commencer par enseigner, pour disposer le sujet à l'accueil de vérités qui ne sont pas toujours satisfaisantes pour lui. La notion de « post-vérité » fait l'objet de la contribution proposée par Eirick Prairat. Que faut-il entendre par cette expression et quelle est la nature de la menace qu'elle fait planer sur l'école publique ? Pour la contrer, l'auteur élabore trois propositions faisant système, autour de l'école juste, de l'art d'enseigner et d'une culture de la connaissance et de la vérité. Mais le pluralisme ne risque-t-il pas de dissoudre toute perspective de vérité ? C'est la question que pose Juliette Tommasi. En se situant dans une perspective ricœurienne, elle fait l'hypothèse que le registre narratif éclaire sous un autre jour la définition de la vérité sans pour autant l'affaiblir, ce qui peut favoriser la compréhension de ce qui s'opère dans l'accompagnement par le recueil des histoires de vie. Du côté de la médecine, il y a aussi un rapport à la vérité, à la connaissance et au doute qui sont de nature à structurer les relations entre praticiens et patients. Vincent Bonniol et Cécile Redondo développent ces aspects, pour poser ensuite la question de la pertinence d'une épistémologie partagée dans la formation des enseignants et des médecins. En clôture de cette deuxième partie, Victor Fontaine propose une lecture foucauldienne des relations en vérité et pouvoir. Abordant la *parrhêsia*, il met en tension la forme scolaire et le métier d'élève.

L'objet de la troisième partie portera sur les façons d'aborder la vérité dans les pratiques éducatives.

Elle explorera ainsi la possibilité de s'inspirer d'une anthropologie de l'enfance pour aborder la dimension problématique de la vérité ; elle interrogera la figure socratique dans sa posture paradoxale qui fait signe sans prétendre enseigner ; elle réfléchira à un enseignement philosophique comme « art de lire entre les lignes » et puisera dans l'œuvre de Dewey pour construire une démarche pédagogique inspirée de sa « théorie fine » de la vérité.

Lorsqu'on entreprend de parler de la vérité avec ses élèves, il peut être fécond de s'appuyer sur la manière dont l'enfant en pose lui-même le problème. Dans sa contribution, Emmanuel Nal se tourne vers l'anthropologie de l'enfance pour réfléchir comment mettre à profit ses étonnements et ses moments d'exigence de vérité pour envisager

une éducation philosophique qui aide à cultiver le souci et le désir de vérité. Lutter contre la croyance dogmatique qui parfois même s'ignore, voilà ce qui pourrait notamment caractériser la figure socratique. Ensuite, Alexandra Michalewski se penche sur ce Socrate qui, sans jamais se réclamer d'un enseignement, traque pourtant inlassablement les savoirs qui n'en sont pas. Que penser de son art, qui se voulant maïeuticien sans jamais prétendre « transmettre », semble agir par prétériton, conduisant sans le dire chacun à cultiver sa propre quête du vrai ? Indissociable de son histoire, la philosophie peut interroger dans ses formalismes, remarque Jean-Claude Poizat : son enseignement pose le problème des initiés et des candidats à l'initiation, autrement dit d'une double dimension ésotérique et exotérique. Adoptant une perspective straussienne, cette contribution développe l'idée d'un « art de lire entre les lignes » et esquisse une méthode d'approche des textes classiques. Enfin, le dernier article est l'occasion pour Christophe Point d'interroger quels sont, chez John Dewey, les effets pratiques recherchés dans l'usage du concept de vérité dans l'éducation. Cette approche lui permet de se demander quelle pédagogie est rendue possible grâce à une conception faillibiliste, affective et sociale de la vérité<sup>46</sup>.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN, *Histoire de mes pensées*, Paris, Gallimard, 1936.
- ALAIN, *Théorie de la connaissance des Stoïciens*, Paris, PUF, 1964.
- ARNAULD Antoine, *La Logique, ou l'art de penser*, Paris, PUF, 1965.
- BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980.
- BUISSON Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, II, Paris, Hachette, 1887.
- CONDORCET Nicolas, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Edilig, 1989.
- DESCARTES René, *Lettres*, Paris, PUF, 1964.
- DESCARTES René, *Discours de la méthode*, Paris, Vrin, 2005.
- GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, 1996.
- KANT Emmanuel, *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, GF-Flammarion, 1991.
- KANT Emmanuel, *Première introduction à la critique de la faculté de juger et autres textes*, traduction Louis Guillermit, Paris, Vrin, 1997.
- HUME David, *Enquête sur l'entendement humain*, Paris, GF-Flammarion, 1983.
- NIETZSCHE Friedrich, *Le Livre du philosophe*, Paris, Flammarion, 1991.
- NIETZSCHE Friedrich, *Fragments posthumes, Œuvres philosophiques complètes XII*, (éd. Colli-Montinari), Paris, Gallimard, 1979.
- PASCAL Blaise, *Pensées et Opuscules*, Paris, Hachette, 1961.
- PERRENOUD Philippe, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfance & Psy*, n° 24, 2004, p. 9-17.
- PLATON, *La République*, Paris, GF-Flammarion, 1966.
- REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, 2015.
- REVAULT D'ALLONES Myriam, *La faiblesse du vrai : ce que la post-vérité fait à notre monde commun*, Paris, Seuil, 2018.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *La profession de foi du vicaire savoyard*, Paris, GF-Flammarion, 1966.

46. Nous tenons à remercier M<sup>me</sup> Alexandra Klinger pour son aide précieuse dans la préparation de cet ouvrage.

- SENSEVY Gérard, « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation*, n° 57, 2008, p. 39-50.
- SERRES Michel, *Entretien sur l'autorité*, Montpellier, XVI<sup>e</sup> Congrès de l'Association des parents de l'enseignement libre, 2010, [<https://www.youtube.com/watch?v=GeJgTmZ9EBc>].
- VICO Giambattista, *La Méthode des études de notre temps / De nostri temporis studiorum ratione*, Paris, Les Belles Lettres, 2010.
- WEIL Éric, *Logique de la philosophie*, Paris, Vrin, 1996.
- WOTLING Patrick, « "L'Ultime scepticisme". La vérité comme régime d'interprétation », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 131.4, 2006, p. 479-496.