Peut-on faire croire autrement les élèves ? Enjeux épistémologiques d'une modestie sur ce que croire veut dire

*Is it possible to make unbelieve pupils? Epistemological issues about what to
believe means*

Sébastien Charbonnier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2347>

DOI : 10.4000/ree.2347

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sébastien Charbonnier, « Peut-on faire croire autrement les élèves ? Enjeux épistémologiques d'une modestie sur ce que croire veut dire », *Recherches en éducation* [En ligne], 32 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 25 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2347> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2347>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Peut-on faire croire autrement les élèves ? Enjeux épistémologiques d'une modestie sur ce que croire veut dire

Sébastien Charbonnier¹

Résumé

La tradition de la libération par la connaissance, depuis Platon jusqu'à l'Encyclopédie (apprendre rationnellement rend plus libre et permet de mieux agir dans le monde), est au cœur du projet politique d'une instruction publique offerte à tous les futurs citoyens. C'est dans ce cadre-là que prennent sens les disciplines scientifiques dans le cursus des élèves. Cela étant dit, il est intéressant de penser ces possibilités émancipatrices des savoirs sans abonder dans un partage quelque peu excluant (et méprisant) entre « croyants » et « sachants » comme l'imaginaire de la « barbarie » peut le produire (il y a eux « à éclairer » et nous « les éclairés »). Dans ce sens, cet article s'efforce de présenter les fondements épistémologiques d'une philosophie exigeante de la croyance qui permette d'analyser les déterminations qui nous amènent à croire telle ou telle chose, tout en caractérisant la manière proprement scientifique de produire des croyances justifiées. Ainsi, ce sont les finalités des apprentissages scientifiques qui seront moins confuses, espère-t-on, au regard de nos aspirations à vivre en démocratie.

« Il y a des gens qui peuvent croire tout ce qu'ils veulent ;
ce sont d'heureuses créatures. »

Georg Christoph Lichtenberg, *Aphorismes*

Posons la question infiniment naïve : les problèmes peuvent-ils être autre chose que désirables ? Probablement, puisqu'ils sont souvent boudés au nom d'une synonymie entre « problème » et « ennui », au nom du refus des « questions inutiles », voire de « la prise de tête »... De fait, il existe des individus qui ne désirent pas chercher et produire des problèmes – scientifiques, philosophiques, etc. Pourtant, on peut aussi répondre négativement, car les problèmes ne peuvent pas exister s'ils ne sont pas désirables : qui trouverait l'énergie de les créer sinon, c'est-à-dire qui trouverait l'énergie d'apprendre ? En bref, ils semblent obéir à la seule combinaison inenvisagée par Épicure : *le désir des problèmes serait nécessaire et non naturel* ! D'un côté, il n'est pas naturel car il ne va pas de soi qu'on désire se poser des questions, cela nécessite un effort sur soi. De l'autre, cela est nécessaire au sens où il est nécessaire de désirer pour penser « sérieusement » – au sens que Spinoza donne à ce terme : contre le doute feint – donc pour changer vraiment ses représentations.

Partons du constat que le problème est une modalité de la pensée : quels sont les concurrents qui peuvent se parer d'atouts plus désirables ? Le régime de la croyance recèle des prétendants sérieux, qui ont pour eux le privilège de la priorité : habitués à croire, les individus ne voient pas l'intérêt qu'il y aurait pour eux à apprendre et construire des problèmes. C'est pourquoi les questions éducatives et didactiques doivent en passer par cette *épreuve* des croyances. Épreuve au sens compétitif du terme : avec quelle ressource les problèmes peuvent-ils prétendre avoir plus à apporter aux individus que les croyances ? Épreuve au sens argumentatif : il va falloir éprouver la possibilité de s'arracher aux croyances pour tester la légitimité des problèmes et des apprentissages à valoir comme alternative émancipatrice possible. Dans son *Histoire d'un enfant*, le grand historien Edgar Quinet (1858) raconte : « Je n'ai jamais compris que l'on pût souffrir de n'avoir plus ce qu'on appelle une illusion. La vérité m'a toujours paru le seul bien désirable. Dès qu'une chose ne me semblait pas vraie, il m'était impossible d'en regretter la

¹ Maître de conférences, Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL), Université de Lille.

possession, quoi qu'il pût arriver. » Cet aveu est précieux en ce qu'il illustre précisément un aveuglement au problème que cet article cherche à déployer. Prenons le contre-pied de Quinet et nous obtenons les paramètres du problème : la difficulté et l'intérêt d'un travail sur les croyances sont de prendre acte que *les croyances que l'on a déjà sont toujours, et par définition, ce qu'il y a de plus désirable*. Si Quinet prétend pouvoir se sortir de fausses croyances sans dommage, c'est parce qu'il en appelle à la *découverte* d'une vérité, ce qui revient à un sauvetage de l'illusion par la transcendance du « vrai ». Point question ici de sauver les âmes perdues par l'annonciation de la vérité : si apprendre des savoirs peut être formateur, c'est parce qu'un travail de construction d'un problème permet corrélativement une individuation de l'être ; si apprendre d'autres croyances peut avoir un intérêt pour des individus, c'est dans la mesure où cet apprentissage effectue un travail *sur* les croyances et *au sein* des croyances.

Pourquoi se refuser à admettre que croire se rattache rarement à une impulsion pleinement autonome ? On croit d'abord parce que d'autres avant vous ont cru, ensuite, parce qu'on a déjà commencé à croire. Dans cette affaire, le mimétisme spontané compte beaucoup : pas de croyants sans insertion dans une *chaîne* de croyants ininterrompue. Au sein de l'École, qui inscrit l'apprenti-croyant dans cette chaîne et le fait glisser d'autorité sur le rail de la *persuasion*, la puissance de décroire ne semble possible qu'au prix d'un véritable *amendement*. Mais comment ?

1. Comment douter ?

La lignée historique des lutteurs contre « Monsieur faire semblant »

D'un point de vue historique, les grandes enquêtes philosophiques sur la croyance sont toutes parties d'une patiente description du phénomène : qui a expérimenté ce que croire veut dire sait qu'on croit *de tout son corps* et qu'il n'est donné à personne de jouer avec les croyances à son bon gré – Spinoza, Hume, Peirce, Bachelard, Wittgenstein. Lichtenberg résume l'illusion contraire dans un aphorisme exhaustif dans son ironie – cité en exergue. Même Descartes, cette « heureuse créature », avoue au détour de son doute « hyperbolique et ridicule » (Descartes, 1641, p.209) l'aspect chimérique et irréaliste de son entreprise de destruction des croyances... Wittgenstein (1951, p.75) notera sobrement : « On se fait une fausse image du *doute*. » La clef pour penser le travail sur les représentations est probablement dans la création d'une vraie image du doute : que s'agit-il de mettre en suspens (*épochè*) grâce aux apprentissages rationnels ? Veut-on douter pour mieux s'enorgueillir des réponses obtenues – enfin vraies et définitives ? Apprendre a-t-il pour but de savoir mieux répondre que les autres ou bien de conquérir la puissance de questionner ?

Le problème est de comprendre les mécanismes de mise en place d'un doute « réel et vivant ». Un tel doute est étranger aux propositions renversées et affublées d'un point d'interrogation. Par exemple, la formulation « Dieu existe-t-il ? » n'est qu'un décalque *ad hoc* de la proposition « Dieu existe », c'est pourquoi elle ne stimule rien ni personne – elle excite éventuellement les opinions. Personne n'apprendra jamais à philosopher en couchant sur le papier pareilles interrogations. Dans son célèbre article de 1878, *Comment se fixe la croyance ?*, Peirce notait ainsi (1878, p.223) : « Quelques philosophes ont imaginé que, pour entamer une enquête, il suffisait de formuler une question ou de la coucher par écrit. [...] Mais le seul fait de donner à une proposition la forme interrogative ne stimule pas l'esprit à la lutte pour la croyance. » Si on en reste à cela, on sombre dans la vacuité flagrante de « Monsieur faire semblant »², comme l'appelle Peirce : personnage drolatique faisant semblant de douter des choses, de critiquer les

² Le concept original est encore plus subversif : ces Messieurs faire semblant sont appelés dans le texte anglais des « *make-believers* », c'est-à-dire des gens qui fabriquent de la croyance. Par exemple, le professeur de philosophie qui étudie le doute cartésien avec ses élèves, loin de lutter contre la croyance, est un fabricant de croyances : il inculque aux élèves la croyance en la radicalité de la philosophie, la croyance en l'audace des philosophes, la croyance en l'esprit critique de l'activité philosophique, etc. Il a d'autant plus besoin, pour *persuader* les élèves, de « faire semblant » en *forçant* sur la croyance en l'intérêt de la philosophie que l'opérativité du doute radical est, *en fait*, nulle.

idées, mais qui ne change finalement rien dans les esprits – le sien et celui des autres – et n'est aucunement subversif dans sa pratique d'un enseignement déclaré « critique et rationnel ». Sur cette question des dispositions premières pour penser, Peirce (1905, p.31) débarrasse le terrain de faux points de départ : « Des philosophes de tendances très diverses proposent que la philosophie parte d'un état d'esprit ou d'un autre dans lequel aucun homme, *et moins encore un débutant en philosophie*, ne se trouve réellement. L'un vous propose de commencer par douter de tout et vous dit qu'il n'y a qu'une chose dont vous ne pouvez pas douter, comme si douter était "aussi facile que mentir". Un autre propose que nous commençons par observer "les premières impressions sensorielles", oubliant que nos percepts mêmes sont les résultats d'une élaboration cognitive. Mais en vérité, il n'y a qu'un état d'esprit dont on puisse "partir", à savoir l'état d'esprit même dans lequel on se trouve réellement au moment où l'on "part" vraiment – état dans lequel on est chargé d'une masse immense de connaissances déjà formées dont on ne pourrait se débarrasser si on le voulait ; et qui sait si, au cas où on le pourrait, on ne s'interdirait pas toute possibilité de connaissance. Appelez-vous *douter* écrire sur un bout de papier que vous doutez ? Si oui, le doute n'a rien à voir avec une affaire sérieuse. Mais ne faites pas semblant ; si la pédanterie n'a pas encore absorbé toute la réalité de votre être, reconnaissez qu'il y a beaucoup de choses dont vous ne doutez pas le moins du monde. Or ce dont vous ne doutez pas du tout, vous devez le considérer, et c'est bien ce que vous faites, comme une vérité infaillible, absolue. » Invoquant le rasoir d'Ockham, Peirce propose de ne poser l'existence que de deux modalités spirituelles : la croyance et le doute. « Tout ce à quoi vous avez affaire, ce sont vos doutes et vos croyances, et le cours de la vie qui vous impose de nouvelles croyances et vous donne le pouvoir de douter des anciennes. » (Peirce, 1905, p.32) Alternance au fil des rencontres, alternance dans laquelle doit s'inscrire l'art de penser, et avec laquelle il doit jouer.

L'analyse du langage permet de souligner pareillement la vacuité de l'invocation du « courage de douter ». Le clarifiant travail de Israël Scheffler sur *Le Langage de l'éducation* fait comprendre que les mots d'ordre émancipateurs – du genre : « doutez » ou « osez penser par vous-mêmes » – sont ce qu'il appelle des « impératifs déraisonnables » au sens où l'élève « ne peut pas décider de faire ce que l'impératif exige de lui ». Ces impératifs sont déraisonnables en considération à la fois « des personnes auxquelles ils sont adressés et du moment où ils interviennent » (Scheffler, 2003, p.101). Ils refoulent la question du *kairos* : avec *qui* et *quand* y a-t-il apprentissage émancipateur ? Dans la perspective d'un apprentissage effectif d'une puissance, les « conseils » et autres « invitations » correspondent à la formulation de « règles de succès » ; or, de telles règles sont absolument inutiles car elles sont redondantes. Par exemple, Scheffler (2003, p.132) imagine l'apprentissage de la chasse au lion : d'un côté, il existe de nombreuses règles « non exhaustives » qui *aident* à réussir et constituent l'enjeu de l'apprentissage – camouflage, approche ; de l'autre, on peut ajouter la règle de succès : « Tue le lion ». Scheffler remarque que cette règle ne sera, quoi qu'il arrive, d'aucune utilité puisqu'elle ne sert de rien à celui qui ne sait pas comment faire. Cette remarque triviale pointe le doigt sur un biais courant des situations d'apprentissage où l'on *dit qu'il faut faire sans aider à le faire* : « soyez moins conformistes », « osez penser », « remettez-vous en question », « doutez de vos préjugés ». Autant de préceptes vains qui n'ont pas commencé à poser la moindre pierre au projet d'émancipation effective... Le doute est l'exemple paradigmatique : *douter* effectivement doit être envisagé comme la finalité des apprentissages (le signe de sa réussite) et certainement pas comme une exigence à partir de laquelle on pourrait apprendre tel ou tel savoir scientifique – « laissez vos préjugés au vestiaire, s'il vous plaît ». L'article d'Élie Rached va dans ce sens : on observe une corrélation entre les apprentissages scientifiques, formant chez l'élève une capacité à raisonner, et la capacité à changer de choix dans les débats.

C'est une hypothèse très importante dans l'épistémologie : la variation bien ordonnée des idées dans le raisonnement scientifique formerait la *liberté de penser*. Cette dernière est ici entendue comme une puissance (apprise), et non une libre volonté. Dans cette conception de la liberté comme puissance d'agir, ce sont les idées elles-mêmes qui nous font croire en elles, avec toute la force qu'elles ont ; ce n'est pas l'individu qui décide d'y croire ou non – contre Descartes et l'illusion subjectiviste du libre arbitre. Chaque idée naît chargée d'une certaine force affective qui nous fait plus ou moins croire en elle ; seules d'autres idées concurrentes pourront réduire cette charge affective en nivelant les intensités émotionnelles de chacune. Dès lors, la capacité du *credo* n'intervient que

lorsque l'on a affaire à un monde plus complexe dans lequel les hypothèses deviennent peu à peu comparables (littéralement : il me devient possible de les comparer entre elles pour juger laquelle est la meilleure), car elles se déchargent affectivement. *Il faut donc un champ pluralisé (c'est-à-dire problématisé) pour que ce qui était force pure de l'idée – à laquelle on ne pouvait pas ne pas croire – devienne possibilité.* Bref, douter s'apprend !

2. L'hypothèse déterministe : on ne choisit pas de croire ce qu'on veut

Voyons maintenant en quoi l'hypothèse déterministe est plus féconde d'un point de vue épistémologique. D'abord, une description fine des attitudes des élèves en classe révèle qu'il est beaucoup plus difficile de faire cours à des individus qui refusent de questionner un problème parce qu'ils s'estiment satisfaits par leur croyance. Si on part du présupposé que chacun est libre de mettre de côté ses croyances le temps d'un cours – règles polies du débat tolérant et respectueux –, on rend caduque le problème principal en inculquant un hypocrite devoir de réserve : la perspective d'une formation critique est déjà loin... D'un point de vue logique, il est donc plus fécond de partir de la situation la plus difficile d'apprentissage ; des conditions plus clémentes – pourquoi pas – permettront des modalités d'action qui fonctionneront *a fortiori*. Jadis, paraît-il (mais on en doute un peu...), la diligence des élèves à vouloir apprendre régnait dans le calme partagé de la docilité scolaire ; aujourd'hui, les élèves mettent un holà explicite à certaines questions, refusant même de les entendre. Désormais, le heurt aux croyances individuelles correspond à une situation concrète souvent vécue dans le cadre de l'enseignement scolaire. Dans tous les cas, l'enseignement n'amorce rien : des individus se sont croisés avec leurs croyances respectives, ils se quittent un peu plus tolérants ou un peu fâchés, mais rarement changés dans leur disposition vis-à-vis de leurs croyances. C'est pourquoi il est plus intéressant de partir de concepts contre-intuitifs – la non-liberté de croire – mais ensuite plus riches dans leur déroulement. C'est le statut du *fondamental* qui est en jeu. Entre la liberté de croire ou de ne pas croire – dont le slogan serait : « ralliez-vous à la recherche de la vérité » – et la nécessité de croire ce que l'on croit au moment où on le croit, laquelle des hypothèses est la plus pertinente ?

Posons donc l'hypothèse que les élèves, comme tout individu, ont *nécessairement* des croyances. C'est à prendre en compte cette nécessité d'avoir des croyances qu'on s'autorisera à mettre en place les conditions réelles d'une pratique du doute et d'une modification des représentations. J'entends par doute, non pas le déni des croyances passées, mais la distance suffisante pour se sentir *autoriser* à interroger une croyance.

En effet, la question du rapport à l'autorité dans les modalités de croyance est cruciale. Et les effets de pression que l'autorité induit ne doivent jamais être sous-estimés : il ne va pas de soi de s'autoriser à critiquer les autorités – qu'elles prennent la forme du paradigme, de la personne du professeur, de l'effet d'imposition d'un nom propre prestigieux, etc. C'est même le propre de l'autorité que de délimiter le champ de l'autorisé et notamment de circonscrire les possibles, de sorte à interdire la contestation de ce qui rend possible l'apprentissage – le cadre est ce qui permet de penser *dans une certaine limite*, il comporte donc toujours une part d'ombre au regard des exigences de la pensée critique.

En partant de l'hypothèse de la non-liberté de vouloir croire ce que l'on veut, on s'écarte aussitôt des propédeutiques inefficaces pour l'enseignement. Enseigner ne suppose pas de ridiculiser ou de détruire les croyances des élèves – violence psychique qui manque son but conscient ; ni de leur demander de laisser leurs croyances au vestiaire – parade du doute inefficace ; ni même de faire fructifier leurs croyances ou de vouloir les épargner d'un choc qu'on croit trop brutal pour eux – croyance en l'immunité du vécu de chacun. Tout le problème est de trouver la bonne distance épistémologique et affective à ses croyances. Ce problème de la *distanciation* correspond à l'effort d'éviter l'écueil de l'abstrait (trop grande distance) sans pour autant tomber dans le pathos du vécu de chacun (trop petite distance). Ce travail sur soi, qui n'est autre, en

premier lieu, qu'un travail sur ses croyances suppose du temps et de la patience. De ce point de vue, la connaissance du mode de fonctionnement des croyances permet d'éviter ce que Pierre Bourdieu (1997, p.10) appelle le « comique pédant », « cet excès de confiance dans les pouvoirs du discours » qui n'est autre que la « vanité d'attribuer à la philosophie, et aux propos des intellectuels, des effets aussi immenses qu'immédiats [...] ». Illusion typique de *lector*, qui peut tenir le commentaire académique pour un acte politique ou la critique des textes pour un fait de résistance, et vivre les révolutions dans l'ordre des mots comme des révolutions radicales dans l'ordre des choses. »

Peut-on ne pas croire ? Dans la tradition philosophique, la réponse déterministe est particulièrement féconde d'un point de vue épistémologique pour penser les apprentissages et l'amendement des représentations : que la croyance soit *nécessaire et suffisante* me paraît la meilleure position pour penser le problème de la dynamique d'apprentissage. De même que croire en la raison est vrai en vertu des effets bénéfiques de cette croyance pour expliquer le réel³, de même ne se donner que de la croyance est l'hypothèse la plus féconde pour penser les puissances formatrices des apprentissages. Nous ne pouvons pas ne pas croire et nous ne faisons rien d'autre que croire : c'est la conséquence d'un immanentisme rigoureux. La puissance libératrice des apprentissages rationnels (scientifiques, philosophiques, etc.) n'apparaîtra plus comme un arrachement (impossible) aux croyances mais comme une *manière de circuler* au sein des croyances.

Si la question « peut-on ne pas croire ? » pouvait sembler être une problématique individualiste et mentaliste, il s'avère que c'est en fait tout le contraire : nulle question n'est plus sociale d'emblée et ne relève plus pleinement des enjeux politiques de libération des apprentissages scientifiques. En effet, le monde spirituel, en tant qu'il est social, évolue tout entier dans le régime de la croyance : chaque individu croit et *fait* croire. Or, comme le précise David Lapoujade (2008, p.173) : « Faire croire, ce n'est pas donner une information que l'autre croira : c'est le disposer à agir de telle ou telle manière, compte tenu de l'information transmise. C'est le sens de la définition pragmatiste de la croyance chez William James : croire, c'est être "disposé à agir" en fonction d'une croyance donnée ; réciproquement, faire, croire, c'est disposer l'autre à agir selon telle ou telle croyance. » En résumé, agir sur quelqu'un, ça n'est rien d'autre que le « disposer » à agir d'une certaine manière : *agir c'est faire croire*. Le problème de la croyance est donc pleinement politique, et cela permet de donner un fond épistémologique solide pour penser les effets d'émancipation espérés par la formation de l'esprit scientifique : la sécularisation de la science induit des manières d'agir différentes parce qu'elle fait croire différemment. L'article de José-Luis Wolfs et celui de Coralie Delhaye et Eleni Kalesi nous montrent bien d'ailleurs la grande complexité des facteurs agissant sur nos manières de croire, donc d'agir : des démonstrations scientifiquement comprises peuvent cohabiter avec des valeurs émotionnellement incorporées, parfois dans des régimes *a priori* incompatibles entre eux.

Non seulement nous sommes déterminés à croire en général en tant qu'êtres sociaux, mais nous sommes déterminés précisément dans ce que nous croyons. Or, l'une des choses que nous avons tous tendance à croire, c'est que nous sommes libres de croire ce qu'il nous plaît de croire. Mais cette *autopotence* dont nous aimons nous croire possesseurs n'a de raison d'être que sociale, encore. Parce que l'idée est corps, parce que ce que nous croyons est directement lié à ce que nous faisons, nous postulons volontiers une liberté des croyances qui puisse soutenir la liberté des actes : la croyance en une entité imaginaire, le sujet, provient de qu'il serait séparé de l'acte et supposé pouvoir indifféremment agir ou ne pas agir, croire ou ne pas croire. L'accusation des « cancre » et des « obscurantistes » aussi bien que l'orgueil des « méritants » et des « éclairés » ont besoin de la fable du libre arbitre et de la liberté d'indifférence : c'est grâce à elle que le crédule peut être dit sot, que le savant peut être dit brave et le puissant peut être dit méchant – chacun n'est *jugé* ainsi que si on le croit *libre de ne pas* être ce qu'il est ou penser ce qu'il pense.

³ Le principe de rationalité est acculé à une régression à l'infini que seule une position arbitraire et irrationnelle peut stopper. « La position rationaliste n'est pas logiquement défendable, faute de pouvoir satisfaire à sa propre exigence. Celui qui se prévaut de ce rationalisme intransigeant est donc parti d'un postulat par définition improuvable, donc irrationnel. Il a, pourrait-on dire, un acte de foi irrationnel en la raison. » (Popper, 1979, p.158). Le *fondement irrationnel de la raison* fonde l'axiomatique de toute pratique de la rationalité dans un cadre de recherche ouverte.

Face à cette croyance en la responsabilité individuelle vis-à-vis de ses croyances, on peut opposer l'axiome du déterminisme, exprimé le plus sobrement par Michel Serres (1991, p.229) : « Je ne crois pas, je crois ; cela ne se décide pas, mais s'ensuit. » De là un lent travail des idées sur les corps, décrit par Leibniz (1704, p.143) : « Nous ne voulons point vouloir, [...] on s'attache aux personnes, aux lectures et aux considérations favorables, à un certain parti, on ne donne point attention à ce qui vient du parti contraire, et par ces adresses et mille autres qu'on emploie le plus souvent sans dessein formé et sans y penser, on réussit à se tromper ou du moins à se changer, et à se convertir ou pervertir selon qu'on a rencontré. » Il est pourtant déjà arrivé à chacun de se détacher d'une croyance : nous ne sommes pas rivés aux idées fixes. Bien sûr, le régime des croyances est polymorphe : certaines sont extrêmement fluides et passagères, d'autres évoluent selon des lois progressives, certaines enfin semblent indéracinables. Mais de l'expérience rare que l'on peut décrocher d'une croyance, on ne saurait ériger la libre circulation des croyances en faculté de la psyché humaine. Pascal (1670, p.127) pointe bien le sophisme d'une telle généralisation de circonstances exceptionnelles au cours desquelles nous fut donnée la force de ne pas croire : « Stoïques. Ils concluent qu'on peut toujours ce qu'on peut quelquefois et que, puisque le désir de la gloire fait bien faire à ceux qu'il possède quelque chose, les autres le pourront bien aussi. Ce sont des mouvements fiévreux que la santé ne peut imiter. »⁴ Cette réussite d'un instant, certains philosophes en ont fait une faculté. Là encore, c'est toute la perspective pédagogique et la réflexion sur les mécanismes d'apprentissage de la scientificité qui s'écroulent. Au lieu de s'interroger sur les conditions qui permettent ces moments rares, afin de pouvoir en comprendre les fonctionnements et éventuellement y tendre par l'entraînement, ils font de ces circonstances une donnée consubstantielle à l'humanité et peuvent ensuite louer les uns ou blâmer les autres en fonction de ce qu'ils sont plus ou moins proches de cet événement rare érigé en norme.

Cela questionne de plein fouet les volontés séparatistes du législateur, telles que les rappellent Laurence Maurines, Magali Fuchs-Gallezot et Marie-Joëlle Ramage au début de leur article, citant les textes relatifs à la laïcité et à l'enseignement de 2004 : « il s'agit tout d'abord d'aider à pratiquer une *séparation* entre les différents domaines de réflexion (ce qui relève de la science et de la connaissance et ce qui relève des croyances) pour ne pas se laisser entraîner vers des confrontations qui n'ont pas de sens » (MENJVA, 2004). D'un point de vue critique, contre cette pseudo-évidence énoncée, il est intéressant, épistémologiquement et politiquement, de se demander pourquoi le législateur croit-il (car il s'agit bien là d'une croyance) qu'une telle confrontation n'a pas de sens... L'article des trois auteurs nous invite d'ailleurs à penser l'articulation entre sciences et religions du point de vue des représentations, c'est-à-dire du point de vue des croyances des étudiants : croyances sur ce qu'est la science et croyances sur sa « juste » articulation avec le religieux. Une telle enquête de terrain sera toujours plus riche et rigoureuse philosophiquement que tous les partages *a priori* entre « croire » et « savoir » – opposition pourtant suffisamment consacrée pour faire partie désormais du programme de Terminale, en tant que « repère ».

Mais le refus de ce partage nyctéméral (savoir = jour / croire = nuit), présent par exemple dans le concept métaphorique de l'« obscurantisme », ne risque-t-il pas de condamner à un miasme indifférencié au sein des croyances, terreau des plus plats et ennuyeux relativismes ? Au contraire, il me semble que ce fond épistémologique qui ne se donne pas le confort d'une séparation abstraite entre « croire et savoir » permet de poser avec toute l'exigence requise les problèmes des modalités d'un enseignement scientifique et des effets d'un tel enseignement sur les manières de croire des apprenants. Le défi en sciences de l'éducation, me semble-t-il, est de ne pas sombrer dans le rassurant partage, si goûté des philosophes, entre savoir et croyance, qui est une énième isomorphie avec le partage entre dominants et dominés. Voici l'axiome de ce défi, magistralement énoncé par Michel Serres (1974, p.259) :

⁴ Dans son autocritique, Sartre (1981, p.505) fait exactement le même diagnostic que Pascal : « *L'Être et le néant* est un ouvrage sur la liberté. À ce moment-là, je croyais, comme les vieux stoïciens, qu'on est toujours libre, même dans une circonstance extrêmement fâcheuse qui peut déboucher sur la mort. Sur ce point, j'ai beaucoup changé. Je pense qu'effectivement il y a des situations où on ne peut pas être libre. [...] Ce changement est survenu vers 1942-1943, un peu plus tard même ; je suis passé de l'idée stoïcienne qu'on est libre toujours – qui était une notion très importante pour moi parce que je me suis toujours senti libre, n'ayant jamais connu de circonstances vraiment graves où je ne pouvais plus me sentir libre – à l'idée postérieure qu'il y a des circonstances où la liberté est enchaînée. »

« La part de savoir pertinent, dans un mythe donné, une pensée sauvage, est probablement aussi grande que la part de mythologie qu'enveloppe avec elle une science donnée. Réciproquement, celui qui dicte par tout et rien fait le geste de partage, celui des prêtres et des rituels de toujours, il sépare le sacré du profane, le bon grain de l'ivraie. [...] Toute la philosophie du vrai, prenant ses valeurs dans les pratiques du réel, bascule alors vers la juridiction [...]. Cette chimie, tout à coup, se retourne contre elle-même : *ce produit, épuré de tout mythe, devient mythique de part en part*. La manie de propreté, aux limites, est une pulsion suicidaire. Un savoir sans illusion est une illusion toute pure. Où l'on perd tout, et le savoir. Il s'agit, à peu près, d'un théorème : *il n'y a de mythe pur que le savoir pur de tout mythe*. »

Les diviseurs de monde en deux ont réussi cet exploit : créer en même temps que leur partage fantaisiste – et fantasmé – le seul élément pur de ce qu'ils entendent par « croyance ». En effet, s'il existe assurément une croyance sans devenir, c'est bien l'idée d'un savoir pur de toute croyance, un savoir qui échappe au régime de la croyance.⁵

3. Être prudent dans la lutte contre les « fausses » croyances des autres

L'insistance sur la pratique nous renvoie au conditionnement sociohistorique. Jusqu'à présent, j'ai posé le problème de manière anhistorique... Or, le problème de la croyance et de l'incrédulité peut-il se construire abstraction faite de l'histoire – des mœurs, de la science, des religions ? Sans doute non, et c'est un des grands mérites de l'enquête de Lucien Febvre sur Rabelais que de nous le rappeler. Dans *Le Problème de l'incroyance au XVI^e siècle. La religion de Rabelais*, Febvre (1947, conclusion) insiste sur la faible marge de manœuvre de Rabelais à son époque : « entre sa liberté d'esprit et la nôtre, il n'y a pas différence de degré, mais différence de nature – et rien de commun, sinon une certaine disposition d'esprit, un certain tempérament, un certain comportement. Ses idées ? Ne les installons pas, de grâce, en tête de série, à l'origine de nos idées à nous. [...] un homme comme Rabelais, s'il avait entrepris de mener contre la religion chrétienne cette sorte de croisade forcenée dont on nous parle : non, il n'eût pu faire ainsi œuvre vraiment sérieuse. Le terrain se déroba sous lui. Et ses négations n'auraient pu être, tout au plus, que des opinions – des façons de penser et de sentir paradoxales que rien ne venait appuyer du dehors, étayer réellement, substantiellement... »⁶ Ces quelques lignes rappellent à la modestie, aux limites de l'esprit humain, capable de s'arracher *seulement dans une certaine mesure* d'un certain état du régime de croyance. Le problème de l'émancipation par rapport aux croyances n'est donc pas : *est-il vrai* qu'un individu puisse échapper aux croyances ? Si l'on suit la méthode et l'enquête de l'historien des Annales, le problème ainsi formulé risque de mener dans une impasse. La notion de croyances est trop imbriquée dans notre histoire, toujours en devenir, pour autoriser une position aussi abstraite du problème. La question devrait plutôt se formuler ainsi : *est-il possible* de ne pas croire ? Qu'est-ce que peut signifier « échapper » à un certain régime de la croyance *aujourd'hui*, et dans quelle mesure ? L'article de Rachel Solomon

⁵ Auguste Comte fut un des premiers philosophes des sciences à insister sur l'immanence du régime de la croyance et la *capillarité* du savoir savant qui se fraie un chemin au sein de la croyance. Sa loi sociologique des trois états construit la première *ordination ensembliste* du concept de progrès de la connaissance – *i.e.* discontinuiste et rétrospectivement compréhensive. Les éléments de savoir sont déjà là dès les premiers ensembles mythiques d'élucidation du monde et demeureront, affinés, continués, dans les ensembles plus compréhensifs de démarches plus fines phénoménologiquement et plus rigoureuses rationnellement, car mieux construites techniquement. Abolir la *stérile opposition entre superstitions et connaissances savantes* permet de voir en celles-là des inventaires déjà féconds des nécessités extérieures auxquelles nous sommes soumis – que l'activité de pensée rationnelle ordonnera de manière de plus en plus systématique et continue. D'où sa réhabilitation du Moyen Âge, avant l'immense enquête historique de Pierre Duhem (1997) qui donnera un fil concret à cette intuition. Alain (1932, p.258), Canguilhem, Serres et Latour (2009) souligneront la fécondité conceptuelle de ce refus du partage nyctéméral entre le savoir (jour) et la crédulité (nuit) – ce dernier proposant le concept de « faitiche » pour en finir avec les fausses oppositions entre faits objectifs et fétiches illusionnés.

⁶ Ce propos n'est pas incompatible avec la perspective comtienne : il rappelle simplement, avec une vigueur salvatrice, que le point de départ qu'est l'état d'un système de croyances donné conditionne les possibilités de libération. Une pensée trop abstraite de ce processus fini au sein de la finitude d'une vie humaine fait parfois oublier que le travail sur les croyances n'est pas un parcours formel mais un cheminement matériel avec ses distances objectives (milieu d'où ont émergé les croyances) et ses limites subjectives (épuisement de l'individu relativement au trajet accompli).

Tsehaye et Henri Vieille-Grosjean sur le concept de « colonialité » est de ce point de vue extrêmement stimulant : il donne à voir l'ampleur certaine de nos propres points aveugles, de nos croyances difficilement dubitables à nous Occidentaux !

Imaginons : s'il fut seulement possible à Rabelais de jouer avec les croyances, d'y mettre du jeu, de les faire valser sans méthode, mais point de se jouer des croyances, point d'être un incroyant, que pouvons-nous, « nous », modestement faire ? Tout l'ouvrage de Febvre vise à démontrer que d'incroyance, au XVI^e siècle, il ne saurait être question : de quoi peut-il être question vis-à-vis des croyances en ce début de XXI^e siècle ? Quelles sont les limites au-delà desquelles l'incroyance nous est impossible ? En bref, que peut celui qui « pratique la science » face aux croyances, face aux siennes propres comme face à celles des autres ? Certainement pas, en tout cas, émanciper autrui *malgré lui*, prétendument pour son bien – vieille erreur ethnocentrique dont on connaît les ravages.

Le problème des représentations premières des individus, face aux effets émancipateurs attendus de la démarche scientifique, doit donc nous conduire à une prudence didactique fondamentale : qu'espère-t-on vraiment des contenus ? En effet, tout individu qui veut apprendre à *d'autres* doit commencer par se connaître lui-même afin de ne pas étouffer autrui par ses propres croyances.

4. La tentation enseignante de se croire moins crédule que les autres

On peut donner à cette précaution un sens très concret en réfléchissant, comme l'a fait Wittgenstein dans les « Remarques sur *Le Rameau d'Or* de Frazer », à la façon dont l'ignorance sur soi-même peut créer, chez l'ethnologue, le sentiment d'une distance infranchissable entre lui et les « primitifs » qu'il étudie. Selon Wittgenstein (1931, p.33), « Frazer est bien plus sauvage que la plupart de ses sauvages » et « ses explications des usages primitifs sont bien plus grossières que le sens de ces usages mêmes. » Cela parce qu'il ne comprend rien à ce qu'il pourrait très bien comprendre – les expériences spirituelles des primitifs qu'il observe – s'il consentait simplement à regarder en lui-même, et à reconnaître dans son attitude la présence de multiples croyances irrationnelles, au lieu de considérer qu'il s'agit pour lui avant tout *d'expliquer* quelque chose d'étrange. Tout professeur risque toujours de tomber, vis-à-vis des élèves, dans les mêmes aveuglements que Frazer à propos des « sauvages » ; on pourrait alors dire de lui ce que Wittgenstein disait de Frazer : le professeur de science ou de philosophie est plus « sauvage » que la plupart des « sauvages élèves » dont il fustige la sottise, chaque fois que, *faute d'une « connaissance intime » de sa propre expérience spirituelle*, il tente obstinément d'expliquer des expériences spirituelles en s'en *croyant* exclu – parce qu'« au-dessus ».

Qu'on pense à une expression comme « alphabétiser scientifiquement les élèves » (voir l'article critique de Benoit Urgelli, Kenza Guelladress et Anne Quentin) : il y a des traces de colonialisme et de progressisme naïf dans l'imaginaire véhiculé par une telle expression, de même qu'on prétendait jadis alphabétiser les « sauvages » – avec le présupposé que la grammaire de notre langue était « meilleure » que la leur, ce qui justifiait l'effort d'alphabétisation des autres de la part des « civilisés ».

Ce délire de l'orgueil vient tout simplement d'une lacune de l'imaginaire, d'une incapacité à percevoir les mécanismes qui mènent à des systèmes de croyances souvent complexes : « quelle étroitesse de la vie spirituelle chez Frazer ! D'où : quelle incapacité à comprendre une autre vie que la vie anglaise de son temps ! Frazer ne peut pas imaginer un prêtre qui ne soit pas au fond un pasteur anglais d'aujourd'hui... » (Wittgenstein, 1931, p.30) Lutter contre cette étroitesse de la perception, est-ce sombrer dans le relativisme ? Non encore une fois : comme si la compréhension de la nécessité des croyances et de leur significativité devait condamner au relativisme alors que les dogmatiques de la vérité pourraient se faire gloire d'y échapper... Bien au contraire, c'est le déni – au sens psychanalytique – de l'universalité des mécanismes de la

croyance qui ouvre la possibilité du délire de certitude et fait la lie du relativisme : le propre du relativisme est l'acceptation consensuelle de ce déni. En revanche, la compréhension du régime de la croyance offre la possibilité de maintenir, à un certain niveau, une forme d'universalisme en construction. Il peut être assurément beaucoup plus difficile mais aussi, heureusement, beaucoup plus efficace de mieux se connaître en acceptant la nécessité pour chacun de croire ce qu'il croit au moment où il le croit, et de chercher, ensemble, à travailler nos croyances afin qu'elles puissent ne plus nous faire souffrir nous-mêmes et les uns les autres.

Si la croyance est une affaire vitale, c'est parce qu'il en va de mon *mode de vie*. D'une certaine manière, tout questionnement authentique sur ses croyances est une affaire de vie ou de mort ; sinon, c'est le signe qu'il ne s'est sans doute rien passé du point de vue de l'aventure des idées. C'est pourquoi il est extrêmement délicat de s'aventurer à déstabiliser le socle des croyances chez un individu. L'art de penser, en tant qu'il pénètre le monde étrange des croyances « *ne peut être qu'une question vitale ou un bavardage (creux)*. *Ce jeu de langage – pourrait-on dire – ne se joue qu'avec des questions existentielles. Tout comme le mot « Aïe » n'a pas de signification – sinon comme cri de douleur. Je veux dire : si une béatitude éternelle de l'âme ne signifie pas quelque chose pour ma vie, mon mode de vie, alors je n'ai pas besoin de me casser la tête là-dessus...* » (Wittgenstein, 1937, p.123, les soulignés sont issus de l'édition originale). On peut continuer le raisonnement de Wittgenstein : si l'apprentissage de la science atteint le niveau proprement vital du questionnement – là où l'idée de formation n'est pas qu'un vain mot –, alors il touche à une zone où l'on peut se casser la tête, à la lettre.

5. Le holisme des croyances et la correction des illusions premières

Si nous y jouons notre « tête », c'est bien parce que les croyances forment un tissu qui compose tout notre esprit. C'est une des conséquences du déterminisme : il n'y a nulle faculté ou « contenant » vide qui s'appellerait l'esprit et qu'il suffirait de « remplir » avec du contenu (vision objectale de ce qu'est une idée). Il est bien plus vrai de dire que notre capacité d'apprendre et de raisonner est constituée par les idées formées tout au long de notre vie. Dit autrement, à la manière de Spinoza, l'entendement humain n'est pas déjà-là, il est un devenir-rationnel que constituent nos actes de penser, c'est-à-dire les idées que nous construisons. L'être humain ne naît pas rationnel, il peut le devenir selon certaines *manières* de croire. Et ces manières sont suffisamment diverses pour traverser une même discipline : ainsi les styles fonctionnaliste et historique, dans la manière de construire des problèmes scientifiques sur le phénomène de l'évolution, peuvent-ils être diversement appréciés par les élèves, car ils ne sont pas pareillement enseignés. Ainsi, l'article de Fabienne Paulin, Sylvain Charlat et Éric Triquet montre bien un relatif oubli des sciences historiques dans l'enseignement des sciences et vie de la Terre, pour des raisons purement extrinsèques aux exigences épistémologiques. La science elle-même n'est donc pas cette démarche uniforme telle qu'on la mythologise parfois (le cliché de la science de laboratoire, par exemple), représentation dommageable s'il en est pour former un esprit véritablement critique chez les élèves.

Il y a dans cet imaginaire pauvre du laboratoire une possible explication : la tentation de réduire la pensée rationnelle à une collection de propositions démontrables et critiquables *isolément*. Une sorte d'individualisme épistémologique qui appréhende les idées les unes après les autres, un peu comme on tente d'isoler les variables dans les conditions d'expérimentation maîtrisée.

Pourtant, il n'existe plus beaucoup de philosophes aujourd'hui qui réfléchissent à la notion de croyance sans accorder que les croyances ne sont pas isolables. Il serait illusoire et terriblement infécond de travailler chaque croyance isolément. C'est pourtant ce que tentent les programmes scolaires, pointant de manière relativement isolée les objets de savoir, et semblant leur attribuer des vertus de transformation des représentations *en eux-mêmes, pris isolément*. Or, si un élève a des préjugés, « ce à quoi il s'en tient fermement, ce n'est pas *une* proposition, mais un nid de propositions. » (Wittgenstein, 1951, p.70)

Partir de l'idée d'un holisme des croyances⁷, c'est reconnaître que les croyances forment un tissu ontologique qui est l'individu. Dès lors, on ne saurait tirer sur un fil sans changer toute la texture des croyances, sans faire vibrer tout l'individu. Croire, ce n'est pas adhérer à telle ou telle idée prise indépendamment des autres, mais être pris dans une « *totalité* de jugements » : « si nous commençons à croire quelque chose, ce n'est pas une proposition isolée mais un système entier de propositions. » (Wittgenstein, 1951, p.58) Étudier la nature de l'être des croyances avec cette hypothèse holistique ne rend pas facile la perspective d'une action sur les croyances individuelles, mais cela a le mérite d'offrir la perspective d'une compréhension des mécanismes de la croyance. La difficulté devient : peut-on faire autre chose que de rembarquer l'ensemble des croyances – doute radical à la manière de Descartes – si on accepte cette idée d'un holisme des croyances ? Comment créer des doutes appliqués et vivants qui agissent réellement sans annihiler l'individu – car c'est l'effet qu'aurait un doute radical réel ?

Bref, comment croire *mieux* ? Si la croyance est nécessaire, c'est en tant que rapport qui a lieu : elle est toujours adéquate par rapport à la perspective qu'elle exprime. Il n'y a donc que des croyances vraies dans ce qu'elles expriment. Dans ce cas, que peut signifier un travail sur la croyance ? La puissance formatrice de la science ne peut se comprendre que si on remarque que *toute croyance est illusoire*. Mais comment entendre cette proposition qui peut paraître choquante à un esprit rationnel ?

Supposer que toute croyance est illusoire conduit-il à soutenir que toute croyance se vaut ? L'illusion optique offre la meilleure analogie pour éclaircir cette difficulté. De même que la croyance, l'illusion a longtemps servi de repoussoir emblématique pour la philosophie : il faut suspendre son jugement pour s'en protéger. Or, l'illusion ne s'est jamais combattue à coup de « vérités », mais simplement par petites touches de variation. Par exemple, si je perçois un bâton brisé dans l'eau, ce n'est pas la vérité qui me sauve de cette illusion des sens, mais le recours à plus de sens : en faisant sortir le bâton de l'eau, en le touchant sous l'eau, en adoptant un autre angle de vision. Par une expérience maîtrisée des sens, je comprends que le bâton-brisé-dans-l'eau n'est pas une illusion « inessentielle » : il s'agit d'un phénomène « bien fondé » sur les lois de la réfraction, ce qui permet d'exprimer de manière parfaitement adéquate un certain enchaînement complexe d'aspects constitutifs de l'expérience – le bâton apparaît droit parce qu'il est constitué par sa relation avec un milieu homogène (l'air), le bâton apparaît brisé parce qu'il est constitué par sa relation avec une limite de deux milieux hétérogènes (l'air et l'eau). Il n'y a pas un de ces états de choses qui soit plus « vrai » ontologiquement que l'autre. L'illusion comme perspective fondée dans la loi de variation est le principe perceptif rationnel qui permet toute enquête.

De même que chaque regard est rigoureusement déterminé en fonction de sa perspective voit comme il peut voir et que ce qu'il peut voir – bref que nul regard n'est libre de voir comme il lui chante –, de même chaque pensée est rigoureusement déterminée par la perspective qu'elle vit. Notez que je n'ai pas employé les termes « voyant » ou « croyant », j'ai parlé de « regard » ou de « pensée ». L'objectivité de tout regard et de toute croyance provient de ce qu'ils sont la relation perspective elle-même et non un point de vue. C'est la conséquence d'un perspectivisme rigoureux comme l'explique très bien Monique Dixsaut (2006, p.105) à propos de Nietzsche : « Il n'y a pas d'interprète derrière l'interprétation, il n'y a que de l'*interpréter*. L'emploi d'un verbe à l'infinitif (donc exclusif de tout sujet et de la mauvaise question "qui ? ", "qui" interprète, pense, croit, etc.) permet de surmonter la dualité de l'agent et de l'action, vieille mythologie véhiculée par la grammaire qui pose une entité stable et durable comme cause de tout agir et de tout pâtir. » Toute croyance, en tant qu'elle est vécue et ressentie, exprime la *vérité de la relativité* – et non la relativité du vrai. La perspective ne qualifie pas l'interprétation d'une situation *donnée* préexistante ; elle n'est pas non plus un point de vue arbitraire sur du donné, mais un affect rigoureusement déterminé dans sa direction et sa valeur. *C'est la croyance qui est donnée, non le sujet qui croit ni la chose crue*. Tous deux se construisent par la croyance. Wittgenstein (1931, p.35) le suggère dans sa critique féroce de Frazer qui croyait recenser des croyances

⁷ Les signatures philosophiques notoires de cette hypothèse sont Duhem, Wittgenstein (1951), Quine (1953, p.70-76) et Davidson (1984, p.291).

sottes chez les « primitifs » : « On pourrait dire “chaque point de vue a son charme”, mais ce serait faux. Ce qui est correct, c’est de dire que chacun est significatif pour celui qui le tient pour tel. » Autrement dit, le sens que j’ai, le sens que je suis, provient de mes croyances : *je les suis*.⁸

En résumé, le perspectivisme du régime des croyances n’est pas un relativisme ; certes il peut y mener moyennant des modalités que nous allons analyser, mais les mécanismes de la croyance comme tels ne constituent pas une variation de la vérité d’après le sujet mais la condition sous laquelle apparaît au sujet la vérité d’une variation. L’émancipation par l’enseignement des sciences ne suppose donc pas la recherche d’un discours vrai – au sens où il dirait le monde donné.⁹ Elle n’est pas non plus la simple cohérence d’une théorie, abstraction faite de l’expérience et du monde. La connaissance est une *traversée*, une *variation* et une *ordination*. En cela, elle ne fait qu’être fidèle à l’être, qui n’est point « permanence et rigidité », mais « constante traversée d’un jeu (celui des relations), traversée dans laquelle l’être même se fait » (Benoist, 2001, p.258). Il y a donc un total *respect de l’immanence du régime des croyances*, et en même temps est ouverte la *voie vers une objectivité* du discours. C’est la ligne de *devenir* d’une pensée qui fait sa force et son intelligibilité. À l’inverse, le relativisme consiste à juxtaposer les jugements et à les confronter de manière statique. Mais, comme le dit bien Gaston Bachelard (1931, p.77), « aucune idée isolée ne porte en soi la marque de son objectivité. » La rationalité réside justement dans ce dynamisme qui relie les idées et dont l’essence tient dans sa « tension » et sa « tendance » (Dewey, 1907, p.52). Le problème devient de penser les conditions du devenir-rationnel de nos croyances – et non d’opposer de chimériques entités comme « la raison » et « la croyance ».

6. La nature involutive de la croyance : faut-il se battre contre l’opinion ?

Le problème de la formation de l’esprit scientifique est aussi celui de l’assentiment aux croyances : à quel type de dogmatisme se heurte-t-on dans un enseignement qui peut bousculer les croyances premières ? Cela signifie précisément : y a-t-il toujours « pensée » derrière les croyances, notamment lorsque celles-ci ne sont que des « opinions », c’est-à-dire des croyances légères – sachant que Bachelard défendait fermement que « l’opinion ne pense pas ».

En épistémologie, c’est tout le problème du verbalisme : il y a des croyances qu’on dit avoir, mais on n’a, *en fait*, rien : il y a bien souvent du mensonge à soi-même dans le regard qu’on porte sur ses propres « idées »...

De fait, si je dis croire *plus* que je ne crois vraiment, c’est souvent parce que les autres me demandent d’exprimer ma croyance : l’existence de croyances factices n’est que la conséquence d’une politesse de la socialisation qui m’enjoint de satisfaire la curiosité des autres. L’opinion est un type de croyance auquel manque une véritable expérience d’apprentissage : c’est pourquoi l’opinion ne dispose pas à agir. L’opinion, qu’on adopte si facilement, relève de ce genre étrange que Pascal Engel (1997, p.115-137) propose d’appeler « *croilontés* » – ces croyances atypiques qui pourraient s’acquiescer à volonté. Tout le problème de telles croyances est qu’elles sont impuissantes à causer des actions. Dans un article classique, Bernard Williams (1973, p.137) démontre rigoureusement qu’on ne peut pas croire à volonté, en raison des exigences du mécanisme de la croyance : « un état qui pourrait être produit à volonté ne satisferait pas à ces

⁸ Je m’autorise ce solécisme, philosophiquement fécond à mon sens, en souvenir de Pessoa : « La grammaire, qui définit l’usage, établit des divisions légitimes mais erronées. [...] Si je veux exprimer que j’existe en tant qu’âme individualisée, je dirai “Je suis moi.” Mais si je veux dire que j’existe comme entité, qui est dirigée et formée par toutes ses rencontres, et qui exerce de la façon la plus indirecte cette fonction divine de se créer soi-même, comment donc emploierai-je le verbe être, sinon en le transformant tout d’un coup en verbe transitif ? Alors, promu triomphalement, antigrammaticalement être arlequin, je dirai : “les croyances me sont”, ou encore “je les suis” – j’aurai exprimé une philosophie entière en trois petits mots, passant de la suite déterminée des croyances faites miennes à l’existence suivie. Chacun de nous *suit* ainsi ce qu’il est au fur et à mesure de ses rencontres et de son apprentissage de la vie. » (Pour l’original, ici pastiché, voir Pessoa, 1999, p.114)

⁹ C’est la définition traditionnelle de la vérité depuis Aristote, celle que les scolastiques résumaient ainsi : « *adequatio rei et intellectus* », adéquation entre la chose et la pensée. Par exemple, la phrase « la neige est blanche » est vraie si et seulement si la neige est blanche dans le monde tel qu’il nous est donné.

exigences : il n'y aurait pas de connexion régulière entre l'environnement, les perceptions, et ce à quoi l'individu a abouti, qui sont des conditions nécessaires pour qu'il y ait croyance. » Bref, l'opinion relève du verbalisme : je dis croire mais n'en fais rien. Par exemple, je crois que le critère kantien de l'impératif catégorique est bon mais je fais tous les jours des actes qui ne le satisfont pas – comme prendre ma voiture, ce qui, chacun en conviendra, souffre difficilement le passage à l'universel.¹⁰ Lorsque je suis ainsi mon propre dupe, on obtient le faux problème de la faiblesse de la volonté (*akrasia* ou *self-deception*) : je vois le meilleur, mais je fais le pire. En effet, il n'est point question de volonté ici : je dis que je crois en la morale kantienne – c'est mon opinion – mais je n'y crois pas au sens où je ne suis pas disposé à agir en conséquence. J'ai l'impression que je n'arrive pas à faire ce que je crois pourtant être bon ; en fait, c'est tout simplement que je n'y crois pas : *je crois y croire*. La croyance serait involutive¹¹ : si je crois que je crois *p*, je ne fais pas autre chose qu'énoncer *p*. Je suis pur transmetteur, mais il ne se passe rien en moi : l'énoncé « cru-cru » fonctionne comme *flatus vocis*.

En tant qu'enseignement à vocation émancipatrice voulant bousculer le rapport à l'autorité, les savoirs scientifiques permettent entre autres d'expérimenter la force du croire à propos de nouvelles hypothèses, c'est-à-dire vivre des options véritables. Douter ne peut alors pas être une opération négative : il ne s'agit pas de ne plus croire à ce en quoi je croyais avant, mais de croire véritablement autre chose – au sens du supplément et non du remplacement – que ce que je croyais, afin de faire vaciller la stabilité de mon système de croyances. C'est le sens de l'émancipation qui se joue ici.

Ainsi, la pensée scientifique peut constituer un apprentissage dans la mesure où elle fait vivre une certaine manière de croire qui soit réelle, alors que l'opinion qui traverse une partie de chacun de nous est d'abord une forme de vide. Il me paraît important, dans le travail de déconstruction des représentations permis par un apprentissage, de voir qu'il s'agit bien souvent de déconstruire chez l'apprenant la croyance qu'il a vraiment une idée là où il n'a en fait rien (mensonge à soi-même) plutôt que de vouloir combattre ou déconstruire l'idée elle-même (que l'interlocuteur *dit* avoir). Ce malentendu peut expliquer bien des épuisements des enseignants qui, pareils à Don Quichotte, combattent des moulins à vent en croyant ainsi terrasser les monstres de l'obscurantisme ou du dogmatisme...

Dès lors, l'apprentissage d'incertitudes authentiques, grâce à la science, concerne en premier lieu une rééducation de la perception, un nouvel apprentissage de la capacité d'expérimenter : c'est par les sens et le corps que passe l'essentiel de cet apprentissage. Pour douter, il me faut du matériau nouveau, des faits construits différemment, un excès d'être qui vienne pousser dans le tissu de mes croyances actuelles. Apprendre constitue une telle poussée : en créant du jeu dans les croyances, je déforme l'espace et offre la place pour le questionnement. Il est ici moins question de réflexion que de puissance, de vie. La croyance met toujours en jeu la vie de celui qui y est lié. C'est le grand problème développé par Pascal dans le pari : ce qui compte n'est pas l'existence de telle croyance mais le mode d'existence de celui qui y croit.¹² L'activité scientifique ne travaille pas autre chose : je peux me transformer en apprenant si et seulement si apprendre signifie créer une modalité d'action sur mes croyances. En vertu de la définition de la croyance, on est conduit à soutenir que *penser rationnellement, c'est agir sur ce qui me fait agir* : c'est donc une activité pratique à finalité pratique, dont la théorie est simplement un moyen – insuffisant en lui-même. C'est pourquoi les enjeux de l'enseignement scientifique sont cruciaux pour les sociétés démocratiques et pluralistes qui sont les nôtres.

¹⁰ Un tel acte ne rend pas le monde impossible uniquement parce que d'autres ne le font pas – notamment les pauvres à travers le monde... Mais si on universalisait cette pratique, ce serait l'enfer sur Terre. Conduire une voiture est donc un acte immoral.

¹¹ Dans le cas des applications, on dit que *f* est une application involutive si et seulement si : $f \circ f = \text{id}$.

¹² Wittgenstein (1937, p.97) reprend exactement la problématique de Pascal dans ses *Carnets* : « Une phrase peut paraître absurde & son absurdité de surface être engloutie par les profondeurs qui, pour ainsi dire, se tiennent sous elle. On peut appliquer cela à l'idée de la résurrection des morts & à d'autres qui lui sont associées. Mais ce qui lui donne de la profondeur, c'est l'application : la vie que mène celui qui la croit. Car cette phrase, par exemple, peut être l'expression de la plus haute responsabilité. Imagine, en effet, que tu sois placé devant le juge. À quoi ressemblerait ta vie, comment apparaîtrait-elle à toi-même, si tu te trouvais devant lui. Tout à fait indépendamment du fait de savoir comment cela *lui* apparaît & s'il se montre compréhensif ou non compréhensif, clément ou pas. »

Bibliographie

- ALAIN (1932), *Idées*, Paris, Champs-Flammarion (édition utilisée 1983)
- BACHELARD Gaston (1931), *Études*, Paris, Vrin (édition utilisée 1970).
- BENOIST Jocelyn (2001), « La position », *Quelle philosophie pour le XXI^e siècle ?*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- DAVIDSON Donald (1984), *Enquêtes sur la vérité et l'interprétation*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon (édition utilisée 1993).
- DESCARTES René (1641), *Méditations métaphysiques*, Paris, Seuil (édition utilisée 1997).
- DEWEY John (1907), *L'École et l'enfant*, Paris, Éditions Fabert (édition utilisée 2004).
- DIXSAUT Monique (2006), *Nietzsche par-delà les antinomies*, Chatou, Éditions La Transparence.
- DUHEM Pierre (1997), *L'Aube du savoir*, Paris, Hermann (version abrégée du *Système du monde*).
- ENGEL Pascal (1997), « Dispositions à agir et volonté de croire », dans Henri Grivois et Joëlle Proust (éd.), *Subjectivité et conscience d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, p.115-137.
- FEBVRE Lucien (1947), *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle. La religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel.
- LAPOUJADE David (2008), *Fictions du pragmatisme*, Paris, Éditions de Minuit.
- LATOUR Bruno (2009), *Sur le culte moderne des dieux faitiches*, Paris, La Découverte.
- LEIBNIZ Gottfried Wilhelm (1704), *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, Paris, Garnier-Flammarion (édition utilisée 1990).
- MENJVA (2004), *La laïcité au cœur des enseignements*, Eduscol – MENJVA – laïcité et enseignement des faits religieux, En ligne <http://cache.media.eduscol.education.fr>
- PASCAL Blaise (1670), *Pensées*, Paris, Gallimard, Collection « Folio » (édition utilisée 2001).
- PEIRCE Charles Sanders (1878), « Comment se fixe la croyance ? », *Œuvres I. Pragmatisme et pragmaticisme*, Paris, Éditions du Cerf (édition utilisée 2002).
- PEIRCE Charles Sanders (1905), « La nature du pragmatisme », *Œuvres II. Pragmatisme et sciences normatives*, Paris, Éditions du Cerf (édition utilisée 2003).
- PESSOA Fernando (1999), *Le Livre de l'intranquillité*, Paris, Christian Bourgois.
- POPPER Karl (1945), *La Société ouverte et ses ennemis*, Paris, Seuil (édition utilisée 1979).
- QUINE Willard Van Orman (1953), « Les deux dogmes de l'empirisme », *Du Point de vue logique*, Paris, Vrin (édition utilisée 2003).
- QUINET Edgar (1858), *Histoire d'un enfant (Histoire de mes idées)*, Paris, Librairie Hachette.
- SARTRE Jean-Paul (1981), « Entretiens de 1974 », dans Simone de Beauvoir, *La Cérémonie des adieux*, suivi de *Entretiens avec Jean-Paul Sartre août-septembre 1974*, Paris, Gallimard, Collection « Folio ».
- SCHEFFLER Israël (2003), *Le Langage de l'éducation*, Paris, Klincksieck.
- SERRES Michel (1974), *Hermès III. La Traduction*, Paris, Éditions de Minuit.

SERRES Michel (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, Collection « Folio » (édition utilisée 2004).

WILLIAMS Bernard (1973), « Deciding to Believe », *Problems of the self*, Cambridge, Cambridge University Press.

WITTGENSTEIN Ludwig (1931), *Remarques sur Le Rameau d'or de Frazer*, dans *Philosophica III*, Mauvezin, T.E.R. (édition utilisée 2001).

WITTGENSTEIN Ludwig (1937), *Carnets de Cambridge et de Skjolden*, Paris, Presses Universitaires de France (édition utilisée 1999).

WITTGENSTEIN Ludwig (1951), *De la certitude*, Paris, Gallimard (édition utilisée 1976).