



HAL
open science

Ecole et "post-vérité"

Michel Fabre

► **To cite this version:**

Michel Fabre. Ecole et "post-vérité". Revue française de pédagogie, 2018, 204, pp.47-56.
10.4000/rfp.8424 . halshs-02426408

HAL Id: halshs-02426408

<https://shs.hal.science/halshs-02426408v1>

Submitted on 6 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

École et « post-vérité »

School and "post-truth"

Michel Fabre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/8424>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2018

Pagination : 47-56

ISBN : 979-10-362-0208-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Michel Fabre, « École et « post-vérité » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 204 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 11 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8424> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.8424>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

École et « post-vérité »

Michel Fabre

Une littérature philosophique et sociologique récente diagnostique l'avènement d'une ère de la « post-vérité » marquée par le mensonge, les alternatives complotistes et le « baratin ». Elle en détermine les sources techniques, politiques et philosophiques et propose quelques pistes pour sortir de cette crise de la factualité. L'article examine et discute ses différents constats et propositions. Il en souligne les enjeux éducatifs, particulièrement pour l'école. La sincérité et le respect des faits en constituent en effet les principes normatifs, actualisés aujourd'hui par le schème de l'enquête. L'article propose également un certain nombre de repères épistémologiques pour l'éducation au doute, la formation de l'esprit critique et la régulation des conflits de vérité tels que ceux qui opposent le créationnisme à la théorie de l'évolution et le négationnisme à l'histoire de la Shoah.

Mots-clés (TESE) : philosophie de l'éducation, école, enquête, sens critique

Un représentant de la République de Weimar demanda un jour à Clémenceau ce qu'il croyait que les historiens futurs écriraient des responsabilités concernant le déclenchement de la Grande Guerre. Clémenceau répondit qu'il n'en savait rien, mais qu'il était à peu près certain qu'ils ne diraient pas que c'était la Belgique qui avait envahi l'Allemagne en août 1914 (Arendt, [1964] 1972a, p. 304). Clémenceau n'avait pas anticipé le règne de la « post-vérité ».

Le mensonge, la mauvaise foi, la propagande ou la désinformation sont aussi vieux que l'humanité. Pourtant, la prolifération actuelle de « faits alternatifs », « *fake news* » et autres théories du complot marque, pour beaucoup de philosophes, sociologues et journalistes, l'avènement d'une ère « post-factuelle » se situant « au-delà du vrai et du faux » (Astor, 2017). En 2016, l'*Oxford Dictionary* fait du terme de « post-vérité » le mot de l'année et le définit comme se rap-

portant aux « circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence sur l'opinion publique que ceux qui font appel à l'émotion ou aux croyances personnelles ».

La question porte sur la consistance de l'idée de fait. Arendt disait que les vérités de fait sont plus fragiles que les vérités de raison à cause de leur contingence (Arendt, [1964] 1972a, p. 317). Si la sincérité et l'exactitude sont les deux attributs de la vérité factuelle (Williams, 2006), celle-ci est également liée à l'enquête, qu'elle soit scientifique, historique ou journalistique. John Dewey ([1938] 1967), constatant la problématicité du monde moderne, son auto-questionnement perpétuel et brouillon, souhaitait faire de l'enquête, issue de la démarche scientifique, une fonction générale de régulation intellectuelle de la culture, susceptible d'établir des certitudes provisoires au sein du changement (Fabre, 2015a). L'ère de la « post-vérité » signifierait-elle l'échec de cet espoir ?

Comment ces phénomènes n'atteindraient-ils pas l'école ? Aujourd'hui, l'École et le savoir scolaire souffrent d'une certaine délégitimation, tenant au discrédit qui atteint toutes les institutions, mais aussi, plus spécifiquement, à la concurrence d'autres types de savoirs : savoirs expérientiels opposés à la scolastique, ou savoirs prétendument alternatifs aux savoirs « officiels ».

Nous proposons, sans souci d'exhaustivité, une synthèse de la littérature philosophique et sociologique récente sur la « post-vérité », afin de mettre en évidence les enjeux éducatifs du rapport à la vérité factuelle dans l'école d'aujourd'hui et de proposer un certain nombre de repères épistémologiques permettant d'élucider et de réguler les « conflits de vérités » qui peuvent survenir dans les classes.

Vous avez dit « post-vérité » ?

L'idée de « post-vérité », telle qu'elle apparaît dans la littérature philosophique, sociologique ou journalistique, s'avère très floue. Tantôt, dans une définition très large, elle semble concerner toutes les libertés prises avec la vérité factuelle, d'ordre historique ou scientifique, phénomènes qui n'ont rien de nouveau, mais semblent s'exacerber aujourd'hui. Tantôt on la réduit à l'indifférence envers la vérité, à ce que Frankfurt (2017) appelle le « baratin ». Nous prendrons une voie médiane, sans prétendre épuiser la question. Dans la littérature que nous avons consultée, l'étiquette de « post-vérité » semble renvoyer à trois ordres de phénomènes différents, mais qui tous mettent en question le rapport à la vérité factuelle : le mensonge, les théories alternatives complotistes et le baratin.

Trois phénomènes différents

Le mensonge dont il s'agit ici relève de la désinformation (Huyghe, 2001) avec la divulgation de « fake news ». On pense, par exemple, aux mensonges de l'administration Bush lors de la guerre d'Irak. Évidemment, il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau, mais qui s'exacerbe dans une société dite de « communication ». Alors que l'information s'avère essentiellement ordonnée à la vérité, ce qui prime, dans la communication, c'est la construction d'un monde commun dans le partage, le dialogue, l'émotion. Le risque est grand que le constructivisme de la communication ne prenne alors le pas sur le réalisme de l'information (Gauthier, 2018).

Le deuxième phénomène est la floraison d'innombrables théories « alternatives », véritables mythologies

contemporaines à prétention scientifique, historique, politique. Ces théories ne sont pas nécessairement mensongères, mais présentent une forte dimension complotiste. Elles prolifèrent dans d'innombrables sites sur le Net, dans les réseaux sociaux ou dans des revues comme *Nexus* et bien d'autres. Il s'agit alors de mettre en question une « vérité officielle », pour accéder à des faits, non seulement cachés, *mais qu'on nous cacherait* (Taguieff, 2013), ce qui présuppose l'idée d'une « vérité vraie » à rétablir. On peut ainsi dénoncer les « impostures » scientifiques qui prétendent nous faire croire que la Terre est ronde et non plate, que des Américains ont marché sur la Lune, ou même, comme dans *l'Alternative archaeology*, que les pyramides ont été édifiées par des extra-terrestres ou par des civilisations extrêmement sophistiquées, mystérieusement disparues. De même dans certaines formes de créationnisme, fondées sur la lecture littérale des textes religieux, le darwinisme apparaît-il comme un complot scientiste contre les croyances religieuses, celles de la Bible (Lecourt, 1992) ou du Coran¹. À moins que dans une perspective concordiste, les données scientifiques ne soient distordues pour venir s'accorder aux Écritures sacrées, lesquelles sont dotées alors d'un pouvoir annonciateur, voire prophétique (Wolf, 2018a, 2018b). Enfin, certaines tendances du négationnisme (comme chez Faurisson) voient dans la Shoah un mythe fomenté par les Juifs (Rouso, 2008), ou encore une escroquerie idéologique et financière au profit de l'État d'Israël (Vidal-Naquet, 2005).

Désinformation ou alternative complotiste sincère impliquent l'idée de vérité, soit pour la détourner, soit pour la rétablir. À l'inverse, le troisième phénomène, le « baratin », désigne une indifférence complète à l'égard des faits (Frankfurt, 2017). C'est ce phénomène, que les campagnes de Donald Trump et du Brexit ont popularisé, qui constitue la forme la plus aiguë et la plus inquiétante de la « post-vérité ». Comment qualifier cette désinvolture envers la vérité ? Frankfurt distingue clairement le baratin du mensonge, de la mauvaise foi comme de l'absurdité. Le baratineur est un plus grand ennemi de la vérité que le menteur, car à la différence du menteur qui en tient compte pour la détourner, il ne lui accorde aucune importance. Cette absence de tout souci de vérité constitue « l'essence même du

1 En témoignage, en 2007, l'envoi dans de nombreux établissements scolaires et universitaires d'un *Atlas de la création*, émanant de créationnistes turcs dénonçant la théorie de l'évolution et l'attribuant à un lobby athée.

baratin» (Frankfurt, 2017, p. 46). Le baratineur est donc celui qui s'exonère de toute responsabilité touchant ce qu'il dit, et ceci non pas dans des parenthèses ludiques qu'on s'offre en privé, mais dans le travail, les relations humaines ou la sphère du pouvoir.

Frankfurt s'interroge sur les motivations du baratineur. Il met en cause l'ignorance. Comme la démocratie semble imposer au citoyen, et à l'homme politique en particulier, d'avoir une opinion sur tout, elle force au baratin qui devient « inévitable chaque fois que les circonstances amènent un individu à aborder un sujet qu'il ignore » (2017, p. 72). Raison un peu courte ! Aussi Frankfurt recourt-il à une cause plus générale, à savoir le scepticisme ambiant alimenté par les « doctrines anti-réalistes », sans donner toutefois plus de précisions. Ce scepticisme nous ferait délaissier le souci de la vérité des choses pour celui de la sincérité envers nous-mêmes. Si être fidèle à la réalité n'a plus aucun sens, il nous resterait uniquement la possibilité d'être fidèle à nous-mêmes. Mais comme notre moi est pour le moins aussi insaisissable que la réalité extérieure, Frankfurt conclut par une pirouette : « la sincérité, par conséquent, c'est du baratin » (2017, p. 75). En bref, le baratineur s'exonère donc de toute responsabilité touchant ce qu'il dit, sans égard pour les conséquences. Il se place par-delà le vrai et le faux, effectuant ainsi une dévaluation complète du *Logos* platonicien comme expression du vrai. Il le réduit, non au bavardage, comme le craignait Heidegger, mais au cynisme publicitaire. Donald Trump, dans son livre *The Art of the deal* (1987) revendique la notion oxymorique d'« hyperbole véridique » en la caractérisant comme une innocente forme d'exagération et une forme de promotion efficace. Il ne s'agit pas ici de dire le vrai ou le faux, mais d'énoncer quelque chose qui pourrait être vrai, qui a un impact émotionnel et réalise ainsi une sorte de promotion publicitaire.

Quels enjeux ?

Quelque contestable qu'apparaisse l'étiquette globale de « post-vérité », reconnaissons toutefois que les trois tendances examinées plus haut (qui d'ailleurs peuvent se mêler chez les mêmes individus en proportion de leur degré de cynisme ou de sincérité) contribuent à brouiller complètement l'idée de vérité factuelle (Revault d'Allonnes, 2018). Si on les rapporte à l'enquête chère à Dewey, on peut dire que le menteur en fabrique une fausse, le conspirationniste sincère la rend interminable dans l'impossibilité d'en éclairer

toutes les obscurités, le baratineur, quant à lui, entend s'en passer complètement.

Dévoier ainsi les ressources de l'enquête rend l'accès aux faits éminemment problématique. Les conséquences sont considérables sur le plan politique. « La liberté d'opinion, disait Arendt ([1964] 1972a, p. 313), est une farce si l'information sur les faits n'est pas garantie et si ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui font l'objet du débat ». Elles ne le sont pas moins sur le plan éducatif puisque la démarche d'enquête a désormais acquis droit de cité dans le curriculum scolaire et sous-tend les démarches actives d'apprentissage². Dévaloriser l'enquête, c'est non seulement perdre toute possibilité d'accès aux faits non immédiatement tangibles, mais se priver d'un ressort fondamental d'apprentissage. Comme le remarquait encore Arendt, le libre accès à la vérité factuelle est la seule alternative à la force pure, et ajouterions-nous, au dogmatisme.

Comment en sommes-nous arrivés là ?

Trois grandes raisons sont évoquées dans la littérature consultée pour expliquer l'avènement de la « post-vérité », raisons techniques, politiques et philosophiques.

Information et démocratie

Le Net et les réseaux sociaux amplifient considérablement le phénomène de désinformation. La chose est abondamment documentée (Bronner, 2013 ; D'Ancona, 2017). Contentons-nous de signaler trois mécanismes dont l'effet est de fausser le jugement. Le premier concerne le système de hiérarchisation de l'information des moteurs de recherche qui favoriserait les sites les plus fréquentés, donc souvent les plus douteux. Le deuxième a trait aux « bulles de filtrage » dans lesquelles ces mêmes moteurs de recherche tendent à enfermer l'internaute dans sa culture déjà-là, lui fournissant ce qu'il désire voir, lire ou entendre et non ce qui pourrait au contraire élargir son horizon culturel. Le troisième vaut pour les médias en général et incrimine le rôle néfaste de la concurrence exacerbée qui contraint à

2 L'enseignement des sciences, de l'histoire se voulant non dogmatique est sous-tendu par une logique d'enquête (méthode d'investigation, critique documentaire) même si elle ne correspond pas toujours à une démarche de problématisation telle que voulue par Dewey (Fabre, 2015b).

diffuser des informations sans prendre le temps de les vérifier. On peut alors se demander où passe la frontière entre information et fiction (Kirsh, 2017). Ces trois phénomènes conjugués ont pour effet de fragmenter le monde commun et d'enfermer les internautes ou les usagers des réseaux sociaux dans des communautés de croyances, ayant chacune leurs vérités et ne communiquant que difficilement avec les autres.

Ces remarques techniques illustrent les conséquences de la démocratisation, non seulement de la diffusion, mais également de la création d'informations dans la mesure où le « digital bazar » fait concurrence à la cathédrale et à l'université comme sources d'autorité intellectuelle (D'Ancona, 2017, p. 52). Alors que publier exigeait autrefois de franchir les barrières éditoriales, à présent rien n'est plus facile que de « twitter » ou de tenir son blog. Après l'individu « entrepreneur de soi-même » du néo-libéralisme, voici venir l'individu « auto-producteur de vérité » de la société virtuelle. Le menteur propage ce qu'il veut faire passer pour vérité. Les alternatives complotistes mettent en œuvre un doute hyperbolique qui apparaît comme la perversion de l'esprit critique des Lumières. Elles sont cartésiennes au sens où elles ne se fient qu'à ce qui leur apparaît personnellement évident, mais du cartésianisme elles ignorent le discours de la méthode. De sorte que le « triumvirat démocratique » (j'ai le droit de savoir, de dire, de décider) s'exerce, chez elles, dans un mélange d'hypercriticisme envers la vérité officielle et de crédulité envers les sources privées d'information (Bronner, 2013). Quant au « baratineur », il s'efforce de dire à son public ce qu'il veut entendre, accréditant ainsi son influence, sans prendre la peine de vérifier ses sources, quitte à se contredire s'il le faut, sans la moindre difficulté.

Le risque que fait courir l'ensemble de ces phénomènes, comme le soulignait déjà Arendt à propos du totalitarisme, n'est pas que les mensonges soient acceptés comme des vérités, mais plutôt que se répande « un genre particulier de cynisme – un refus absolu de croire en la vérité d'aucune chose, si bien établie que puisse être cette vérité » (Arendt, [1969] 1972b, p. 327). Bref, la désinformation qui était l'effet de la verticalité des régimes totalitaires se produit désormais à travers les paradoxes de l'horizontalité démocratique (Revault d'Allonnes, 2018).

La responsabilité des post-modernes

Les philosophes ont-ils une quelconque responsabilité dans cette dévaluation de l'idée de vérité factuelle ?

De sévères critiques de la part de Bouveresse (1985), d'Habermas (1988), d'Engel (Engel & Rorty, 2005), de Ferraris (2014, 2019), de D'Ancona (2017), sont portées contre l'hypercriticisme et le constructivisme des penseurs post-modernes (Lyotard, Foucault, Rorty, Derrida...) accusés de dissoudre les faits dans les interprétations. On peut appeler « constructivistes » les théories pour lesquelles les objets abordés (la folie chez Foucault, les hormones chez Latour, etc.) ne sont pas conçus comme des réalités sociales ou naturelles que les sciences découvriraient, mais plutôt comme des objets construits par les théories et démarches scientifiques elles-mêmes (Bouveresse, 2016). Se pose alors la question de savoir comment concevoir cette construction et jusqu'où en pousser l'analyse sans sacrifier la part difficilement contestable de « donné » que recèlent ces objets d'étude. Comment, chez Latour, qualifier le X qui préexiste à la « construction » du bacille de la tuberculose par Robert Koch et à quoi il se réfère ? Quel est son degré de réalité ? (Le Bot, 2014). De même, que veut-on dire quand on déclare que l'institution psychiatrique du XIX^e siècle « construit » l'objet folie ? (Bouveresse, 2016). Dans le constructivisme social de Judith Butler, quel degré d'existence possède le sexe biologique si la conception que l'on peut s'en faire est déjà toujours « genrée » (Nussbaum, 2003) ? Les audaces de la « *French Theory* » brouillent ainsi quelque peu les distinctions de Searle (1998) entre les règles constitutives qui créent leurs objets (comme celles du jeu d'échecs par exemple) et les règles simplement régulatrices qui s'appliquent à un objet pré-existant (comme celles du Code de la route). Elles ont donné lieu à beaucoup de controverses (Sokal & Bricmont, 1997 ; Boghossian, 2009) en particulier sur l'utilisation fantaisiste de théories scientifiques dans certaines philosophies post-modernes.

Lorsque ce constructivisme épistémologique est solidaire du *Linguistic turn* qui fait du langage un quasi-transcendantal, une condition de possibilité de la pensée, comme chez Rorty (1997), être en contact avec la réalité ne peut signifier qu'appartenir à une communauté culturelle et linguistique donnée. Si nous n'avons accès qu'à des objets déjà structurés par le langage, l'idée de vérité comme adéquation de la pensée et de la chose n'est qu'une illusion. Et comme les sciences sont réduites elles aussi à des langages, on ne voit pas bien ce qui pourrait servir de principe de démarcation entre sciences et non-sciences ou entre démarche historique et littérature dans la « tunique sans couture » de la culture (Engel & Rorty, 2005 ;

Dostié-Proulx, 2012). De même qu'on ne saurait concevoir quelque chose comme une factualité du sens, un sens littéral qui permettrait d'arrêter la prolifération des interprétations (Eco, 1999). On comprend que n'ayant plus aucun critère objectif pour séparer le vrai du faux, la pierre de touche de la vérité soit peu ou prou réduite à la satisfaction. Est vrai ce qui est utile, avantageux ou rassurant pour ma communauté.

Quels remèdes ?

Bien que la littérature consultée soit d'une tonalité assez pessimiste, trois pistes de résistance sont évoquées.

La première concerne les réponses à la prétendue irresponsabilité des philosophies post-modernes. Les excès constructivistes suscitent ainsi l'avènement d'un néo-réalisme qui tente de retrouver la résistance des choses ou encore son « inamendabilité » (Ferraris, 2014, p. 34), aussi bien pour les faits naturels que sociaux, comme les règles ou les institutions. En détournant la maxime stoïcienne, on pourrait dire que toute chose a deux faces, son « affordance », soit l'ensemble des possibilités pragmatiques qu'elle offre, et sa « résistance » qui fait qu'on ne peut l'utiliser pour faire n'importe quoi. Je peux me servir d'un tournevis pour serrer une vis ou, à la rigueur pour faire un trou dans du carton, mais non pour transporter des liquides (Eco, 1999, p. 52). De même Eco (1992, 1999), tout comme Searle (1979), pose-t-il la nécessité d'un sens littéral, d'une sorte de factualité du sens³ sans laquelle aucun conflit d'interprétation ne serait possible faute de pouvoir identifier le référent de la dispute, le mot, la phrase, le paragraphe ou l'ouvrage dont il s'agit.

C'est cette résistance du réel qui fait que même les systèmes totalitaires, aussi fermés qu'ils soient, finissent par s'écrouler (Arendt, [1951] 2002). Le mensonge en vient à détruire le monde qu'il prétendait façonner et se dissout avec lui sous les coups de boutoir de la réalité. Bien que l'homme politique, comme le menteur, veuille un monde différent de ce qu'il est, l'action politique, qui ne se fonde pas sur une prise en

compte des faits, ne saurait longtemps faire illusion. Bref, le « Réalisme Minimal ou Négatif » soutient l'existence d'un « noyau dur du réel » conçu comme l'ensemble des « lignes de résistance », lesquelles « me disent tantôt que j'ai raison et souvent que j'ai tort » (Eco, 1999, p. 53-59). Le baratineur lui-même est soumis tôt ou tard à cette sanction du réel, parce que son discours ne peut rester éternellement déconnecté des faits, même s'il peut toujours les interpréter à sa façon. Il peut bien feindre l'indifférence envers la vérité, mais les déboires électoraux, les faillites financières, les catastrophes climatiques, viennent un jour ou l'autre faire la différence.

La deuxième piste de résistance à la « post-vérité » tire les conséquences éducatives de ce néo-réalisme épistémologique. Puisque bien des traits de la « post-vérité » semblent résulter de la perversion de l'esprit critique en une alliance paradoxale de scepticisme et de crédulité, il s'agirait de former les jeunes à un véritable doute méthodique, à un esprit d'enquête (Bronner, 2013) y compris bien sûr à l'utilisation du Net. Avec ce « descendant punk du dialogue socratique », selon l'expression de D'Ancona (2017, p. 114), où se mêle indistinctement le plus rigoureux et le plus fantaisiste, le risque est bien en effet de prendre les « données » pour la vérité. Ce qui mène inévitablement au dogmatisme ou au relativisme au contraire, quand les données se contredisent.

La troisième piste s'avère complémentaire à la formation de l'esprit critique et en appelle à une reconfiguration de l'imaginaire du savoir et de la recherche. Si la « post-vérité » est un phénomène d'ordre émotionnel, elle ne peut être combattue sur le plan uniquement rationnel. Pour gagner la bataille de l'attention, nous avons besoin de nouveaux mythes positifs concernant la science et l'expertise, de nouveaux récits plus enthousiasmants que ceux des complotistes et des baratineurs (D'Ancona, 2017). Quel nouveau Jules Verne réhabilitera la dimension prométhéenne, résolument positive, du savoir ?

Discussion

La littérature sur la « post-vérité » a le mérite d'attirer l'attention sur la crise, suffisamment avérée, que subit aujourd'hui notre rapport aux faits, crise dont les enjeux politiques et éducatifs sont incontestablement fondamentaux, car ils touchent à la possibilité même de la démocratie et à celle de l'école.

3 Il ne s'agit pas d'un sens littéral absolu, mais fonctionnel au sens où tout conflit d'interprétation à un niveau 1 (par exemple la signification d'un roman) suppose de s'entendre sur le niveau -1, à savoir, un résumé de l'intrigue, l'identification de personnages... pour être sûr que l'on se dispute bien sur le même livre. Faute d'une telle conception du sens littéral, les livres seraient indiscernables et la dispute n'aurait plus d'objet.

Un diagnostic difficilement contestable

Concernant les raisons qui nous ont emmenés là, on ne peut que constater le rôle du Net et en particulier des réseaux sociaux dans la fabrication et la diffusion de fausses informations, de théories pseudo-scientifiques et de théories du complot. Il faudrait ajouter que la technique médiatique parvient à rendre à peu près indiscernables le vrai et le faux. Nous sommes donc entrés dans ce monde du simulacre, que Baudrillard (1981) avait anticipé. La « post-vérité » se démarque toutefois du mensonge totalitaire (Revault d'Allonnes, 2018) et se voit au contraire favorisée par les contradictions de la démocratie (Gauchet, 2002) dans la mesure où l'exigence d'égalité a tendance à récuser toute forme d'autorité intellectuelle. Enfin, la responsabilité des philosophies post-modernes dans cette crise de la factualité ne semble pas douteuse, même si elle doit être nuancée. Nietzsche lui-même, dont on fait le champion du constructivisme, avec sa célèbre sentence « il n'y a pas de faits, seulement des interprétations », finit par défendre dans *L'Antéchrist*, une certaine « probité philologique », un respect des faits contre le vagabondage interprétatif de la doctrine chrétienne (Nietzsche, [1896] 1993 ; Granier, 1966 ; Bouveresse, 2016). Toutefois, le style philosophique quelque peu iconoclaste des années 1960, relayé par une vulgarisation qui n'en saisit pas toujours les nuances, n'est probablement pas pour rien dans la confusion actuelle.

Quant aux remèdes proposés, il est hors de doute que l'école, qui a affaire aujourd'hui à des conflits de vérité, mettant aux prises savoirs scientifiques, savoirs « alternatifs » et vérités religieuses, ou encore, plus radicalement, à l'indifférence au vrai et au faux, a besoin de retrouver un principe normatif pour asseoir son autorité intellectuelle. Les propositions du néo-réalisme concernant les affordances et les résistances du réel sont donc bienvenues. Il y a là une conception pragmatique de la factualité que l'on retrouve chez Habermas (1999) dans son opposition à Rorty (Dostié-Proulx, 2012), sans laquelle quelque chose comme l'apprentissage serait impossible et que l'on pourrait désigner comme l'ouverture de l'expérience au réel avec ses espoirs de réussite et ses risques d'échec. C'est une telle ouverture qui fonde la possibilité de l'enquête. Par là, Habermas rejoint Dewey. Donner le sens du réel à travers ses affordances et ses résistances (les interprétations et les prises qu'il offre et celles qu'il refuse) semble ainsi la condition *sine qua non* de toute éducation et en particulier de toute formation intellectuelle. Ceci dit, les deux autres pistes

concernant l'esprit critique et la reconfiguration de l'imaginaire social du savoir appellent des remarques plus circonstanciées.

La formation à l'esprit critique et ses paradoxes

Devant l'alliance paradoxale de scepticisme et de crédulité qui constitue cette mentalité post-factuelle, l'appel à la formation de l'esprit critique s'impose. Mais cette invocation risque de tourner à l'incantation stérile si l'on néglige le fait que le genre de formation intellectuelle que l'on souhaite promouvoir s'avère, lui aussi, éminemment paradoxal.

Le premier paradoxe a trait à l'obligation de transmettre des vérités de manière non dogmatique, mais critique. Face au créationniste littéraliste, la tentation est grande pour le professeur de biologie d'énumérer les faits de l'évolution, comme si ces faits parlaient d'eux-mêmes et n'avaient pas besoin de s'insérer dans un questionnement d'ensemble qui leur confère leur signification. L'école, auréolée de son autorité scientifique, a cru longtemps qu'il suffisait d'enseigner des vérités ou des faits vrais comme si l'on pouvait opposer le dogmatisme de la science à celui de la croyance. Mais comme le disait Bachelard ([1938] 1970), on peut bien transmettre des faits certains et des vérités reconnues sans qu'il s'agisse d'un enseignement véritablement scientifique. C'est que tout résultat est réponse à un problème et que, sans référence à ce questionnement, la réponse perd son caractère rationnel : elle tombe dans la contingence. On peut généraliser ce constat à toute pensée rationnelle : la quête éperdue des faits sans problématisation aboutit à la destruction même de l'idée de fait. C'est bien ce paradoxe que Flaubert met en scène dans son *Bouvard et Pécuchet* (Fabre, 2003). Les deux compères ne trouveront la paix qu'en revenant à ce que fut leur métier de copiste. Dans la copie, il n'y a que des données brutes sans garantie d'authenticité et sans signification.

Une pédagogie de l'enquête permet certes d'éviter le paradoxe de Bouvard et Pécuchet en articulant établissement des faits et recherche de leurs significations ou de leurs raisons (Dewey, [1938] 1967 ; Fabre, 2015b), mais elle nous expose au risque inverse : que l'esprit critique se mue en scepticisme. On peut considérer que le complotiste hypercritique est dans la situation du baron de Münchhausen qui doit s'extraire du marécage où lui et son cheval sont tombés, en se soulevant par

les cheveux⁴. Du coup la question cruciale pour l'école devient celle de l'éducation au doute. Sur ce point on peut suivre le dernier Wittgenstein ([1969] 1976). Le doute nécessite la maîtrise d'un jeu de langage et ce jeu doit s'apprendre. On ne doute que sur le fond d'une certitude première, vitale, sans laquelle on ne peut ni vivre ni penser. On ne doute que lorsqu'on a de bonnes raisons de le faire. Et on ne peut douter de tout, ce qui est logiquement comme psychologiquement impossible puisqu'on ne peut mettre quelque chose en question qu'en s'appuyant sur des certitudes au moins provisoires.

La tâche sans doute la plus difficile de l'enseignant est d'accompagner et de réguler cet apprentissage du doute. Wittgenstein insiste sur les doutes qui bloqueraient l'apprentissage. À l'élève qui interrompt continuellement l'explication, le maître répond : « [...] tes doutes, pour le moment, n'ont pas de sens du tout » ([1969] 1976, § 310). C'est qu'il faut apprendre le jeu de langage des questions : les cas où le doute est heuristique et ceux où il bloque la recherche. Or, « L'élève [...] n'a pas encore appris à poser des questions. Il n'a pas appris le jeu que nous voulons lui enseigner » ([1969] 1976, § 315). L'élève ne peut donc acquérir un esprit critique qu'en s'en remettant provisoirement à un tiers qui puisse distinguer les doutes féconds et les doutes intempestifs. Inversement, il est demandé à l'élève d'avoir confiance dans le maître tout en s'abstenant de le croire sur parole et sans examen.

C'est dans ces dialectiques subtiles qu'intervient la prise en compte des conflits de vérité. On ne saurait en effet s'autoriser de la nécessité de former au doute pour refuser de prendre en compte les contestations du créationnisme (Gachelin, 2007 ; Musset, 2008 ; Urgelli, Guelladress & Quentin, 2018 ; Wolfs, 2018a, 2018b), celles du négationnisme (Rouso, 2008) ou plus généralement celles des discours para-scientifiques. Car, dans le contexte de la « post-vérité », elles ne peuvent être regardées comme intempestives. Mais,

4 Allusion au « trilemme de Münchhausen », du philosophe sceptique Agrippa. Comment éviter en effet : 1) la *regressio ad infinitum*, chaque vérité devant être établie sur une autre vérité et ceci à l'infini ; 2) la circularité logique : se servir implicitement d'une vérité pour la justifier ; 3) la fuite dans la transcendance ou l'appel à une vérité absolue. Le dernier Wittgenstein permet de sortir de ce trilemme qui se transforme alors en simple paradoxe sous deux formes : 1) l'articulation entre questionnement et certitude provisoire qui permet de conjurer la régression à l'infini et la circularité ; 2) la dialectique entre la confiance dans le maître et la nécessité de ne pas le « croire » sur parole, réponse pédagogique à la troisième branche du trilemme : l'autorité du maître comme transcendance relative.

précisément, le rôle de l'école n'est-il pas de faire comprendre les spécificités de l'enquête scientifique et ses manières propres de mettre en œuvre le doute, par rapport à celles de la foi religieuse ou de la rhétorique complotiste ? Certes, il est difficile de proposer un critère de démarcation poppérien selon lequel n'est scientifique qu'une théorie formulée dans des termes expérimentalement réfutables. Toutefois, il est possible d'énoncer quelques critères (Ruphy, 218). La logique de l'enquête que toutes les disciplines scientifiques ont en partage : 1) élabore ses doutes sur la base de certitudes provisoires partagées par la communauté de recherche ; 2) soumet ses hypothèses à l'expérience ou les confronte aux documents ; 3) accepte la sanction du réel et reformule ses hypothèses en fonction ; 4) discute démarche et résultats avec ses pairs selon la logique du meilleur argument. Bref, il ne peut y avoir science : a) si on s'en remet à une autorité investie du pouvoir spécial de dire le vrai et le faux ; b) si l'on fournit une adhésion de principe fondée sur des expériences non reproductibles ; c) si l'on ne teste pas les théories qu'on propose ; d) si l'on refuse de prendre en compte les informations susceptibles de réfuter une théorie ou une hypothèse ; e) si le test est conçu pour que son résultat puisse uniquement confirmer et jamais réfuter la théorie ; f) si on abandonne une explication au profit d'une autre moins performante, mais apparemment plus satisfaisante (Hansson, 2017). Aucun de ces critères, considérés isolément, ne peut tenir lieu de principe de démarcation, mais la combinaison de plusieurs d'entre eux permet de fournir un répertoire d'arguments dans les conflits de vérité dont l'école est le siège.

Seule une initiation à l'enquête nous semble pouvoir contrer les trois tendances repérées. L'enquête fait éclater le mensonge et la désinformation. Mais, tout en désarmant la crédulité, elle exige un doute raisonnable et non hyperbolique et selon la méthode. Enfin, elle constitue la seule parade au baratin en montrant, par son exécution même, que l'indifférence au vrai et au faux est intenable, bref que le vrai fait la différence.

Le rôle de l'émotion

La troisième piste suggérée dans la littérature, à savoir la reconfiguration de l'imaginaire social du savoir et des institutions scientifiques, viendrait heureusement soutenir le travail de formation à l'esprit critique. Toutefois, ce n'est pas par décret que l'on peut remplacer les thèmes faustiens impliquant la méfiance envers les

sciences et techniques par de nouvelles figures prométhéennes, renouant avec le mythe positif du progrès.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur la pertinence de ce recours aux émotions si l'on se souvient que l'*Oxford Dictionary* définit précisément la « post-vérité » et particulièrement le baratin comme la prédominance du facteur émotionnel sur l'objectivité des faits, dans une conception publicitaire du langage. Il peut être en effet tentant d'opposer au négationniste le témoignage brut et sans critique possible des rescapés, la filmographie de l'Holocauste, voire la visite d'Auschwitz⁵. Comme le montrent bien des enquêtes, l'enseignement de la Shoah s'effectue le plus souvent sur le registre de l'émotion et de la compassion (Corbel, Costet, Falaize *et al.*, 2003). Dans cette perspective affective et moralisante, la discussion du négationnisme n'a guère de place. Il se voit délégitimé d'emblée et, s'il se manifeste, se heurte à la charge affective du témoignage ou de l'image. Sans nier l'importance des émotions dans la formation du citoyen (Nussbaum, 2011), on peut ainsi se demander si elles constituent un préalable à l'enseignement de la Shoah ou au contraire si l'historisation des savoirs du génocide n'exigerait pas de renoncer à ce levier ou du moins de le minimiser. Dans les conflits de vérités qui opposent le négationniste à l'historien, le rôle de l'école n'est-il pas plutôt, en effet, comme on l'a fait plus haut à l'égard du créationnisme littéraliste, d'explicitier des principes de démarcation entre idéologie et science historique ? C'est ce que propose Vidal-Naquet (2005) en dénonçant le manque total d'objectivité des négationnistes dans le traitement des sources documentaires⁶. Par ailleurs, le négationnisme est sans doute la figure canonique des théories du complot dont on peut démontrer les biais cognitifs bien connus : a) suspicion générali-

sée; b) négation du hasard; c) désignation de boucs émissaires; d) accumulation de raisons très faibles produisant un effet de vraisemblance; e) remontée vers une causalité unique, personnalisée, non structurale : un groupe, une race, une religion.... (Rosset, 2016; Taguieff, 2013; Boltanski, 2012; Bronner, 2013). Comme le souligne l'historien Jean Stingers (2004), la réponse des intellectuels français au négationnisme a fait primer l'indignation sur la rigueur scientifique. Or, on peut penser que le rôle de l'école, comme Condorcet l'avait bien vu, est avant tout d'opposer une réponse rationnelle aux théories du complot et aux divagations historiennes par le démontage de leurs biais de raisonnement, de leur mode d'investissement de la factualité et par l'explicitation des euristiques de la méthode historique : a) lecture approfondie du document; b) examen de son attribution; c) contextualisation; d) corroboration (Wineburg, cité in Éthier, Lefrançois & Audigier, 2018).

On peut toutefois réhabiliter l'émotion dans le cadre des vertus épistémiques (Pouivet, 2008) qui semblent essentiellement liées au travail éducatif. Nous les avons évoquées plus haut en faisant référence à la confiance de l'élève dans le maître. C'est que la formation scolaire comporte nécessairement une dimension éthique et donne une image plus ou moins positive de la vie intellectuelle et de ses exigences : courage ou paresse, souci de rigueur ou laisser-aller, ouverture ou fermeture aux objections et aux sanctions du réel. L'apprentissage scolaire ne saurait se réduire à l'acquisition de compétences, mais engage aussi, nécessairement, celle de vertus ou de vices intellectuels. Bref à l'école s'élabore notre « caractère épistémique » (Pouivet, 2008). Comme ces vertus épistémiques sont liées à des émotions, une école soucieuse de donner l'image d'une vie intellectuellement bonne devrait encourager les émotions positives devant le vrai comme les émotions négatives devant ce qui est faux, incohérent, approximatif, non rigoureux, la première vertu épistémique étant sans doute celle qui se soucie de la différence entre le vrai et le faux.

Conclusion

Pour la littérature examinée, le risque de la « post-vérité » est que nous devenions « insensibles au mensonge » (D'Ancona, 2017, p. 139). Ce sont les bases de notre démocratie qui sont concernées puisqu'elles supposent un minimum de confiance dans les institutions, les autorités scientifiques et les médias. La

5 Sur le statut souvent non critique du document en classe d'histoire, voir Doussot & Fink, 2018. Pour l'usage de la filmographie en classe d'histoire, voir Briand, 2018.

6 Ainsi seraient minorés ou même récusés : 1) tout témoignage direct apporté par un juif; 2) tout témoignage ou document antérieur à la libération, comme les écrits des membres du *Sonderkommando* d'Auschwitz; 3) les documents qui nous renseignent de première main sur les méthodes nazies (telles les archives du Ghetto de Varsovie); 4) tout document nazi sur le génocide; 5) tout témoignage nazi d'après-guerre (par exemple au procès de Nuremberg); 6) toutes les autres exterminations qui pourraient rendre vraisemblable le génocide des juifs : les massacres des juifs en URSS en 1941, l'extermination des aliénés, des Tsiganes. Il faut ajouter à cela : 7) qu'une démonstration pseudo-technique visant à démontrer l'impossibilité matérielle du gazage des juifs; 8) que l'inexistence des chambres à gaz semblent relever d'une sorte de preuve non ontologique : elles ne peuvent pas exister (Vidal-Naquet, 2005, p.35-39).

« post-vérité » menace également l'école dont le principe normatif est un rapport véridique au fait et une sincérité dans le propos.

Un des enjeux de l'école aujourd'hui serait sans doute de montrer que le réel résiste ; qu'il y a une différence entre le réel et la fiction ; que le fait ne se dissout pas dans les interprétations qu'on en peut faire, même si l'on ne peut le connaître qu'à travers les catégories de la langue, de la culture, des questionnements et des théorisations ; qu'il y a en lui de « l'inamendable » et que s'il permet des interprétations multiples, toutes ne se valent pas ; que dans les lignes de force du réel et des faits, il n'y a pas toujours de sens obligatoire, mais il y a toujours des sens interdits. Ce qui rend le relativisme intenable.

Faut-il créer une « Éducation à » de plus, une « Éducation à la vérité » ? Si l'on excepte l'éducation aux médias qui s'impose en effet, les disciplines existantes ne sont pas démunies pour accréditer l'idée qu'on ne peut déduire n'importe quoi d'une expérience de physique, qu'on ne peut faire dire n'importe quoi à un texte littéraire ou philosophique et qu'il y a une différence entre interpréter et manipuler un document historique. L'hypothèse d'une submersion de la société médiatique par la vague de la « post-vérité » devrait

toutefois rendre les enseignants plus soucieux d'expliquer les conditions épistémologiques et méthodologiques des styles cognitifs et des types d'enquêtes qui fondent leur discipline.

Toutefois l'école ne peut pas tout. Il n'est pas certain que l'on puisse vraiment discuter avec les créationnistes ou les négationnistes convaincus, car précisément, la logique de leur discours comporte un principe de fermeture qui peut le rendre imperméable à toute objection. C'est pourquoi le rôle de l'école consiste plutôt à prévenir l'avènement de ces formes de scléroses intellectuelles par une véritable initiation à l'enquête. Une telle initiation devrait surtout s'efforcer de conjurer l'avènement de la figure la plus inquiétante, celle du « baratin ». Quand le langage coupe ainsi toutes ses attaches à la vérité, sa logique devient publicitaire, comme l'a bien vu Arendt. La discussion rationnelle cède alors le pas à la séduction. Et si celle-ci échoue, à la violence, qui n'a plus besoin de mots pour s'exercer. Le « baratin » est la figure antithétique du *Logos* et donc de l'école.

Michel Fabre

Université de Nantes, CREN
fabremichelhenri@aol.com

Bibliographie

- ARENDR H. ([1964] 1972a). « Vérité et politique ». In *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARENDR H. ([1969] 1972b). *Du mensonge à la violence*. Paris : Pocket.
- ARENDR H. ([1951] 2002). *Le système totalitaire. Les origines du totalitarisme*. Paris : Éd. du Seuil.
- ASTOR D. (2017). « Comment analyser les fameux "faits alternatifs" du président américain et de sa conseillère Kellyanne Conway ? ». *Papiers, la revue de France Culture*, « Le vrai, le faux et le presque vrai », n° 21.
- BACHELARD G. ([1938] 1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BAUDRILLARD J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris : Galilée.
- BOGHOSSIAN P. (2009). *La peur du savoir*. Paris : Agone.
- BOLTANSKI L. (2012). *Énigmes et complots. Une enquête à propos d'enquêtes*. Paris : Gallimard.
- BOUVERESSE J. (1985). *Rationalité et cynisme*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUVERESSE J. (2016). *Nietzsche contre Foucault. Sur la vérité, la connaissance et le pouvoir*. Paris : Agone.
- BRIAND D. (2018). « Critiques des usages cinématographiques du passé et apprentissage de l'histoire ». In M.-A. Éthier, D. Lefrançois & F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck, p. 119-130.
- BRONNER G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : PUF.
- CORBEL L., COSTET J.-P., FALAIZE B., MERICKSKAY A. & MUT K. (2003). *Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Paris : INRP.
- D'ANCONA M. (2017). *Post Truth. The new war on truth and how to fight back*. Londres : Ebury Press.
- DEWEY J. ([1938] 1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- DOSTIÉ-PROULX P.-L. (2012). *Réalisme et vérité : le débat entre Habermas et Rorty*. Paris : L'Harmattan.
- DOUSSOT S. & FINK N. (2018). « Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique ». In M.-A. Éthier, D. Lefrançois & F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck, p. 93-108.
- ECO U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- ECO U. (1999). *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset.
- ENGEL P. & RORTY R. (2005). *À quoi bon la vérité ?* Paris : Grasset.

- ÉTHIER M.-A., LEFRANÇOIS D. & AUDIGIER F. (dir.) (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck.
- FABRE M. (2003). «Bouvard et Pécuchet ou l'impuissance à problématiser». *Le Télémaque*, n°24, p.137-154.
- FABRE M. (2015a). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- FABRE M. (2015b). *Le sens du problème : problématiser à l'école*. Bruxelles : De Boeck
- FERRARIS M. (2014). *Manifeste du nouveau réalisme*. Paris : Hermann.
- FERRARIS M. (2019). *Post-vérité et autres énigmes*. Paris : PUF.
- FRANCFURT H.-G. (2017). *De l'art de dire des conneries*. Paris : Mazarine.
- GACHELIN G. (2007) «Créationnisme contre théorie de l'évolution : vraie controverse ou faux débat?». En ligne : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00335279/document>> (consulté le 14 octobre 2019).
- GAUCHET M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- GAUTHIER G. (2018). «Le post-factualisme. Réalité, communication, information et débat public». *Communication. Information médias théories pratiques*, n°35(1).
- GRANIER J. (1966). *Le problème de la Vérité dans la philosophie de Nietzsche*. Paris : Éd. du Seuil.
- HABERMAS J. (1988). *Le discours philosophique sur la modernité*. Paris : Gallimard.
- HABERMAS J. (1999). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- HANSSON S. O. (2017). «Science and Pseudo-Science». In E.-N. Zalta (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En ligne : <<https://plato.stanford.edu/entries/pseudo-science/>> (consulté le 14 octobre 2019).
- HUYGHE F.-B. (2001). *L'ennemi à l'ère numérique : chaos, information, domination*. Paris : PUF.
- KIRSH A. (2017). «Mais que reste-t-il aux romanciers?». *Papiers, la revue de France Culture*, «Le vrai, le faux et le presque vrai», n°21.
- LECOURT D. (1992). *L'Amérique entre la Bible et Darwin*. Paris : PUF.
- LE BOT J. (2014). «Construction sociale et modes d'existence. Une lecture de Bruno Latour». *Revue du MAUSS*, n°43, p.357-373.
- MUSSET M. (2008). «Enseigner l'évolution en France». *Dossier d'actualité d'information* n°38. En ligne : <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/38-octobre-2008.php>> (consulté le 14 octobre 2019).
- NIETZSCHE F. ([1896] 1993). *L'Antéchrist*. Paris : Flammarion.
- NUSSBAUM M. (2003). «Le professeur de parodie». *Raisons politiques*, n°12, p.124-147.
- NUSSBAUM M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.
- POUIVET R. (2008). «Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation». *Éducation et didactique*, vol.2, n°3.
- REVAULT D'ALLONNES M. (2018). *La faiblesse du vrai*. Paris : Éd. du Seuil.
- RORTY R. (1997). *Contingence, ironie et solidarité*. Paris : Armand Colin.
- ROSSET A. (2016). «Théories du complot ou théories globales : tracé d'une frontière épistémologique». En ligne : <<http://www.raison-publique.fr/article813.html>> (consulté le 14 octobre 2019).
- ROUSSO H. (2008). «Les racines du négationnisme en France». *Cités*, n°36, p.51-62.
- RUPHY S. (2018). «Regards philosophiques sur la question de la démarcation entre science et non-science aujourd'hui». *Recherches en éducation*, n°32.
- SEARLE J. R. (1979). «Le sens littéral». *Langue française. La pragmatique*, n°42, p.34-47.
- SEARLE J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- SOKAL A. & BRICMONT J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris : Odile Jacob.
- STINGERS J. (2004). «Quelques livres propos sur Faurisson, Roques et Cie». *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 82, fasc. 1-2, p.487-511.
- TAGUIEFF P.-A. (2013). *Court traité de complotologie*. Paris : Mille et une nuits.
- TRUMP D. & SCHWARTZ T. (1987). *The Art of the deal*. New York : Random House.
- URGELLI B., GUELLADDRESS K. & QUENTIN A. (2018). «Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves : essai de modélisation des postures enseignantes». *Recherches en éducation*, n°32, p.103-117.
- VIDAL-NAQUET P. (2005). *Les assassins de la mémoire. «Un Eichmann de papier» et autres essais sur le révisionnisme*. Paris : La Découverte.
- WILLIAMS B. (2006). *Vérité et véracité. Essai de généalogie*. Paris : Gallimard.
- WITTGENSTEIN L. ([1969] 1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- WOLFS J.-L. (2018a). «La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école. Enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes pédagogiques». *Revue internationale d'éducation*, «Conflits de vérités à l'école», n°77, p.103-112.
- WOLFS J.-L. (2018b). «"Les conceptions en matière de sécularisation de la science et de la société vont-elles ou non de pair?" Enquête réalisée en Belgique et au Maroc auprès d'élèves de terminale». *Recherches en éducation*, n°32, p.88-102.