

# Croire et savoir

Esprit critique, rationalité, zététique... autant de termes qui désignent l'attitude de doute et de scepticisme constructif que nous devrions tous adopter face à une information nouvelle. Mais de quoi parle-t-on exactement ? Comment peut-on exercer son esprit critique ? L'école peut-elle être un lieu d'apprentissage de cette méthode ?

C'est à ces questions que cette rubrique « Science et esprit critique », animée par Denis Caroti, entend répondre sur le fond et à l'aide d'illustrations et de comptes rendus d'expériences pédagogiques de terrain.



**Denis Caroti** est enseignant de physique-chimie, formateur et doctorant en philosophie sur la formation à l'esprit critique. Membre du collectif Cortecs, il enseigne la zététique et l'autodéfense intellectuelle à l'université de Nîmes.

De nombreuses formations à destination des enseignants, consacrées à l'esprit critique, ont été mises en place dans plusieurs académies (voir l'article de cette rubrique dans le numéro 333 de *Science et pseudo-sciences*, juillet 2020). Les formations intitulées « Esprit critique, science et société » dispensées dans l'académie d'Aix-Marseille sont destinées à tous les membres des équipes pédagogiques des établissements du second degré. Elles se déroulent en général sur une journée et regroupent des enseignants issus de toutes les disciplines.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation précise [1] que les enseignants doivent « *aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres* », sans toutefois indiquer de façon concrète comment procéder. Nous évoquons ainsi dans le précédent article [2] l'importance de travailler sur l'épistémologie et notamment sur la question des différences entre croyances et connaissances. Pour ce faire, nous utilisons le débat « boule de neige » avec l'affirmation de départ suivante : « Les croyances s'opposent aux connaissances. » Cela permet de faire émer-

ger un ensemble de questions et de problèmes que les participants vont tenter de résoudre en débattant. Le plus souvent, le simple fait de constater qu'il n'est pas simple de se positionner face à cette affirmation suffit à stimuler l'intérêt et la remise en question. C'est un des objectifs du débat : faire prendre conscience de la nature du problème posé. Mais il permet aussi à chacun d'entendre d'autres avis, d'autres arguments et raisonnements, d'autres façons de penser, amenant à nuancer son opinion initiale.

Les arguments qui ressortent à la suite du débat sont presque toujours les mêmes : « Oui, croyances et connaissances s'opposent car les unes sont provisoires et non étayées ou non prouvées, les autres sont certaines et bien établies. » Dans le « camp » opposé, il ressort souvent que « croyances et connaissances ne s'opposent pas car elles n'appartiennent pas aux mêmes registres : registre de la foi et de la conviction pour les premières, registre scientifique, des faits et des preuves pour les autres ».

Des éléments reviennent moins fréquemment : « Attention à ne pas confondre la croyance (foi) et les croyances (de la vie de tous les jours) », « Il faut bien définir "s'opposent" avant d'aller plus loin », « *Quid* de la temporalité des connais-

sances dans le temps et de leur certitude supposée ? », « Quelle différence entre les processus de formation d'une croyance et ceux d'une connaissance ? »

### Savoir ou croire ?

Quand les participants débattent entre eux, on peut relancer les discussions en posant une question à tout le groupe comme, par exemple : « Diriez-vous plutôt : [1] je crois que la Terre est (presque) sphérique ou [2] je sais que la Terre est (presque) sphérique ? »

La plupart répondent : « Je sais. » On invite alors chacun à exprimer les raisons de ce choix, ce qui permet de donner quelques clés de lecture (voir ci-dessous), de présenter les définitions de croyances et connaissances individuelles, et surtout d'ajouter une référence supplémentaire : la définition de savoirs ou *connaissances scientifiques*. On peut préciser qu'une connaissance scientifique est un ensemble de savoirs, mais on ne fera pas de distinction entre savoir et connaissance dans le cadre de cet article.

L'objectif est de fournir des éléments compréhensibles et utiles permettant de répondre à la question des différences entre croyances et connaissances. L'enjeu est d'aider les enseignants à clarifier ces notions, d'être à l'aise

avec celles-ci (en ayant conscience de toute la complexité qu'elles véhiculent), mais aussi et surtout de se sentir légitime pour discuter avec ses élèves de la nécessaire distinction entre opinions, croyances et connaissances. En effet, ce sujet fait l'objet de nombreuses questions, notamment quand sont abordés des thèmes liés à certaines théories scientifiques (cosmologie ou évolution), événements historiques ou problèmes philosophiques et éthiques soulevés par l'enseignement moral et civique.

Si les contestations sur ces sujets ne sont pas la règle générale, elles existent néanmoins. Un sondage réalisé en 2018 par l'Ifop pour le compte du Comité national d'action laïque [3] indique que 38 % des enseignants estiment que, dans leur école ou leur établissement scolaire, « des enseignements font l'objet de contestations et certains élèves sont tentés de s'y soustraire » (2 % régulièrement, 10 % de temps en temps et 26 % rarement). Les cours d'histoire-géographie sont les plus concernés.

Être en mesure d'en discuter avec les élèves, se sentir à l'aise avec ces notions, permet bien souvent d'apaiser les tensions provoquées par certaines interrogations : l'idée n'est pas de rejeter les remises en question, mais de savoir y répondre. Pour cela, être et se sentir compétent est primordial.



*Le Planétaire,*  
Joseph Wright of Derby  
(1734-1797)

Ainsi, dans un premier temps de la formation, on revient sur les différentes acceptions et connotations du mot croyance. Appliqué à un contenu, à une proposition, on dira : « Croire que X, c'est tenir X pour vrai » pour de bonnes ou mauvaises raisons. En langue française, une croyance est souvent synonyme de subjectivité, de manque de fiabilité ou de preuves. Pourtant, beaucoup de nos croyances sont souvent bien vraies.

Le verbe « croire » est en réalité ambigu et peut s'employer dans deux sens différents [4]. Il peut désigner le fait de tenir quelque chose pour vrai (pour de bonnes ou de mauvaises raisons, et en cela une croyance peut être vraie ou fausse). Mais il peut aussi désigner un acte de foi, c'est-à-dire un choix personnel, non étayé ni raisonné, qui ne cherche pas à l'être et qui repose sur la confiance (« je vous crois », « je crois en lui », « je crois en Dieu », etc.). Ces deux acceptions renvoient davantage aux processus de formation de la croyance qu'à la manière dont on peut la conserver et évoluer vis-à-vis d'elle.

On peut éclairer le sujet sur une autre dimension : un individu peut accepter de voir sa croyance remise en cause, qu'elle soit un acte de foi ou non. Dans le cas contraire, on se trouve face à un dogme (qui ne se soumet à aucune critique) alors qu'une adhésion, même forte, reste ouverte à des interrogations et des argumentations. Il importe de savoir repérer dans quelle mesure une personne est disposée ou non à accepter ce questionnement, même si cela reste parfois difficile selon les sujets. On fait ici écho à la définition donnée en début de formation de l'esprit critique, et dont une des composantes est notre capacité à remettre en question nos idées, convictions ou opinions (sur la base d'arguments). Selon la durée disponible, c'est aussi l'occasion de discuter du critère de réfutabilité de Popper. Son utilisation pédagogique est toutefois périlleuse, et quelques mises au point sont utiles avant de s'en emparer [5].

Guillaume Lecointre [6] ajoute à cela une autre dimension : la manière, collective ou individuelle, dont ces croyances sont assumées. Ainsi, un savoir (scientifique) est collectivement assumé, rationnellement légitimé et ouvert à la réfutation. Une croyance peut être individuelle ou collective (croyance religieuse par



*La Foi*, Ary Scheffer (1795-1858)

exemple), trouve sa légitimité dans un rapport de confiance ou d'autorité et est souvent indifférente à la réfutation. Enfin, une opinion est individuelle et peut tirer sa légitimité de sources ou de processus très divers.

Pour une mise en pratique pédagogique (collège) de ces notions, on pourra se reporter au travail de Carine Boyer [7].

### Croyances, connaissances et connaissances scientifiques

Reste à définir les connaissances. Le sujet fait débat en philosophie de la connaissance et ce depuis la toute première définition fournie par Platon dans le *Théétète* : une connaissance est une opinion vraie et pourvue de raisons ou, autrement dit, une croyance vraie et justifiée.

Cette définition pose de nombreuses difficultés qui ont été pointées dans un article d'Edmund Gettier au début des années 1960 et concernant le problème des conditions nécessaires pour qu'une croyance soit une connaissance [8]. Ainsi, pour un individu, dire « je sais que X » implique à la fois « croire que X », que X soit

vraie, mais également que cette croyance ne se forme pas par hasard, sans « bonnes raisons ». Gettier démontre que même dans le cas où nous possédons des raisons suffisantes, il est parfois possible de ne pas savoir.

Il est alors utile de préciser que l'on parle ici de connaissance *individuelle* ou subjective, et de comprendre celle-ci comme une forme limitée de croyance personnelle justifiée à un point tel qu'il devient déraisonnable d'en douter. En effet, si j'affirme savoir que X, j'affirme n'avoir aucun doute sur X. Cette connaissance individuelle correspond, sur une échelle de croyance allant de 0 à 100 par exemple, à un niveau très élevé de certitude (en fait, le plus élevé). Il y a ainsi un nombre incalculable de choses que nous tenons pour vraies avec un degré de certitude très variable et pas forcément égal pour chacune d'entre elles. Je peux croire très facilement que je ne vais pas mourir en sortant de chez moi (99,999/100) mais croire avec beaucoup moins de certitude que je vais gagner au loto (0,0000000001/100). Dans ces deux cas extrêmes, puis-je dire que je le *sais* ? Est-ce une connaissance (individuelle) au sens de niveau de croyance très élevé ? D'une certaine manière, oui : il me suffit de préciser mon niveau de certitude. De même, je n'éprouve aucune difficulté à dire que *je crois* que la Terre est (presque) sphérique, du moment que j'ajoute à cette affirmation un degré de certitude quasi égal à 100.

Pour lever tout doute sur le fait que cette connaissance individuelle sur la forme de la Terre relève d'autre chose que d'une simple expérience personnelle, on revient alors sur cette question : est-ce que *je crois* ou est-ce que *je sais* ? En réalité, il faudrait plutôt répondre que *nous savons* que la Terre est (presque) sphérique. En faisant cela, on décale le processus d'adhésion non pas sur le fait en lui-même (la véritable forme de la Terre est inaccessible à nos sens et à notre expérience directe) mais sur la confiance que l'on porte à un ensemble d'énoncés forgés dans un cadre donné : celui de la science, de ses théories et de ses expériences. Ce cadre permet d'affirmer que la Terre

est (presque) sphérique, indépendamment de ce que *je crois* ou *sais*, et avec un niveau de certitude bien plus élevé que celui de ma simple expérience personnelle : que j'y croie ou pas ne regarde que moi, mais prétendre que la Terre est plate est faux au regard des connaissances scientifiques actuelles. À ce stade, on définit la *connaissance scientifique* ainsi : fait, description du monde établi par un consensus collectif de spécialistes d'un domaine donné, considéré comme vrai jusqu'à preuve du contraire, établi à l'aide de méthodes robustes, et *susceptible d'être révisé*. À la fois puissante et humble sur ce qu'elle dit des savoirs académiques, cette définition ancre la science dans sa dimension partageable, critiquable mais aussi fiable au regard des processus qu'elle met en œuvre pour comprendre et décrire le monde au plus près de ce qu'il est.

Reste ensuite à expliquer en quoi ces connaissances scientifiques revêtent un caractère plus fiable que notre propre expérience personnelle ou de simples témoignages, notamment en travaillant sur l'échelle des preuves et ses différents niveaux. //

### Références

- [1] « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 30 du 25 juillet 2013.
- [2] Caroti D, « Former les enseignants à enseigner l'esprit critique », SPS n° 334, octobre 2020.
- [3] « Les enseignants et la laïcité », sondage réalisé par l'Ifop pour le Comité national d'action laïque, mars 2018. Sur ifop.com
- [4] Ortigues E, « Croyance et confiance », *Encyclopædia Universalis*.
- [5] Attard J, Caroti D, « À propos du critère de réfutabilité et des hypothèses *ad hoc* », 28 mai 2020, sur le site du Cortecs.
- [6] Lecointre G, *Savoirs, opinions, croyances. Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe*, Belin Éducation, 2018, p. 13.
- [7] « Distinguer faits, interprétations et opinions (cycle 4, SVT) », sur le site de l'Académie d'Aix-Marseille.
- [8] Gettier EL, "Is Justified True Belief Knowledge?", *Analysis*, 1963, 23 :121-3 (traduction française dans Dutant J, Engel P, Bourgognon E, *Philosophie de la connaissance : Croyance, connaissance, justification*, Vrin, 2005).