



Article scientifique

Article

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

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

Védrines, Bruno; Operiol, Valérie; Muller, Alain

How to cite

VÉDRINES, Bruno, OPERIOL, Valérie, MULLER, Alain. Le rapport à la vérité dans l'enseignement. Deux cas spécifiques : histoire et littérature. In: Raisons éducatives, 2020, n° 24, p. 127–148. doi: 10.3917/raised.024.0127

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151670>

Publication DOI: [10.3917/raised.024.0127](https://doi.org/10.3917/raised.024.0127)

Raisons éducatives

n° 24 – octobre 2020

Le rapport à la vérité dans l'éducation

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

SECTION DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

pratiques et formation (pp. 101-

: « Dans cette crise, il nous faut avoir » (trad. par Frédéric Joly). *Le* [fr/ideoes/article/2020/04/10/jur-ut-agir-dans-le-savoir-explicite-](https://fr.ideoes/article/2020/04/10/jur-ut-agir-dans-le-savoir-explicite-)

(sciences de la vie et de la teure en didactique des sciences. P (Sciences, Société, Historicité, 1, Villeurbanne), ses travaux l'enseignement de la théorie de ons d'une culture scientifique

S (Laboratoire de Biométrie nne). Ses travaux portent ans le monde vivant, et sur é, notamment par la symbiose. avers du co-encadrement de la ion sur des questions didactiques. meilleure transmission de la processus scientifiques.

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

Alain Muller, Valérie Opériol, Bruno Védrines
Université de Genève

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

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

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

Karl Marx, *Thèses sur Feuerbach*

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

Repérages conceptuels pour un pluralisme des vérités non relativiste

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concevoir un pluralisme des vérités

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

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

procédures' : vérité, soit l'information ne doit dépendre que de la vérité entre ces deux points de vue. Les adeptes « purs » comme il est dit, comme il est dit, nous avons perdu

Sortir de
méso parce
technique. P
ontologie et
en relation p
outils culture

Dans cet
qu'il y ait que
jets, s'appréh
fournissent d

Ces faits
pourront
pas aux ob
concepts.

Dans ce
et de l'autre
de faits qu'
interprétati
l'idée d'int
laisse inden
intuition co
réalité se fa

5. Dans une (Macherey, 200 vérité, la conna immédiat, non e quences. Pour l pratiques qu'un prise de déseng à la connaissan que notre conn faire la preuve (Marx, cité par 6. Séparation l'inverse.

domination pourraient être
 é assumant la vérité de ses
 tion.

quelques arguments relativ-
 a mesure des difficultés qui
 ent imaginer une entreprise
 et de connaissance ? Quelle
 us de savoirs, si d'une part
 ns, et si d'autre part, aucune
 propre⁴ ? Comment enseign-
 des processus, des lois, etc.,
 ectivité ? Comment enseign-
 le produit contingent d'une
 ts ? Comment aussi engager
 un esprit critique si toutes les

sirènes du relativisme sans
 encore faut-il pouvoir répon-
 lles à la base un questionne-
 uments relativistes consiste
 mpagnie un moment, pour
 lage ne se dirige pas vers où
 tes, nos savoirs sont dépen-
 quelle ils s'élaborent ! Certes,
 ées par des individus et des
 s propres intérêts ! Certes,
 varier selon les lieux et les
 sances sont toujours *situées*
 isme. Ce qu'il s'agit donc de
 tout en sauvant les idées de
 on peut concevoir un *plural-*
 lle de *faits vrais*.

me « professe » une *hypové-*
 e l'ontologie (le domaine des
 bée » par l'épistémologie (le
 vrai) devient synonyme de « ce
 orroré par un ensemble de

cet article, quelles conséquences aurait
 ire et connaissance historique ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tion, mais elle est absolue par fait référence et à l'exigence (142-143). Prenons l'exemple du promeneur verra dans cette rébus. Un géologue verra, le carbonate de calcium CaCO_3 mineur, avec sa technologie du géologie scientifique, identifient l'autre, et qui renvoient au

un pluralisme des vérités fondé rôle de médiation entre ontologie faits vrais que ces technologies et en dernier lieu de sortir de l'écritisme. Ceci n'est pas sans l'ouverture à la critique enseigner sont légitimes, car assistants, car ils procèdent de qui ont fait preuve de fécondité concepts et domaines des objets sont porteurs de toutes les qui ont procédé à leur élaboration sûr, cette triple propriété spécifique selon les disciplines.

e et multiplicité

l'histoire et du français, arrê- disciplines, qui au cours du conceptuels qui caractérisent l'écriture, se sont très nettement

ontée en puissance du roman, manique [...]. Elle [la littérature] au contraire n'a rien d'un ordre compte d'un hors-texte.

le pour les sciences sociales. microbes littéraires », comme la science et développer sa

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

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

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

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

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

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

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

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

La théorie du point de vue

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

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

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

Engagement et vérité dans l'histoire scolaire

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

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

de la dema
scientifique
tiques, cito
discipline. L
sociables, t
La question
mémoire co
compte la q
ser, pour le
social, de l
lière dans l
pas de prog
d'une margi
personnes c
un engage
élèves exp
tions et sté
recourir à la
position dic
t-elle à écar

La pensée

Rappelons
se réduit pa
propriation d'u
de penser e
a pour obje
vérité, de n
historien-n
qui part de
l'histoire d
construction
2016, p. 13
concepts et
son, la conc
publics de
et la conte
& Vassallo
signifie que

10. Au contrai
aspects épisté
Les thèmes me

Raisons éduca

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

La pensée historienne en didactique de l'histoire

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

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

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

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

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

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

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

s matérielles, mais également sur la
ns humaines (Lautier, 1997, p. 7), de
eurs (Castelli Gattinara, 2010, p. 937).
vient à « comprendre les actions et
exte des structures et des contraintes
6). Cette opération implique recul et
préciation du contexte historique et
émarche historienne et sur une rigou-
entaires (Martineau & Déry, 2002).

bl, 2018), une large place est laissée
les élèves exprimer librement leurs
processus d'apprentissage où les
lés par le biais du sens commun pour
lors d'une deuxième étape, il s'agira
xe. Ainsi, les élèves tiennent parfois
ns genrées, ou de scepticisme, et vont
des enseignant-es, plus précisément
propos de féministes. Celles-ci sont
ote ce soupçon récurrent à l'égard de
temps « délégitimée comme discours
(Gaussot, 2008, p. 191). Elles renvoient
t les sources comme preuves.

arche de la vérité historique passe par
achronisme consistant à plaquer son
insi, les enseignant-es demandent aux
nts du passé. Prenons l'exemple d'une
on. La photo de Capa¹¹ fait émerger une
se et rend ainsi intelligible la complex-
dont on ne peut faire qu'un récit poly-
rielle, sur la diversité des expériences
de l'époque (présent-es sur la photo).
lution des représentations des femmes
s interprétations de l'évènement chan-
iques. Elle montre que les mots utilisés
pas la réalité factuelle : en effet, l'hy-
omme de la photo aurait subi un viol est
t-e, qui relate le travail historien effec-

ui pratiquent spontanément ce genre
exemple, dans un passage de notre
ricature exprimant la crainte qu'avaient

9/11/29/la-photo-de-la-honte/ (consulté le 29 mars

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

La vérité dans l'enseignement littéraire

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

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

Quand la littérature s'autonomise

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

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

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

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

champ tend vers une d'une vérité factuelle essentiel pour notre littéraires pour lesqu gnages, mémoires, bi la preuve.

Ajoutons encore différenciation et de aussi bien, mais sous ture. En réalité, il s'i toire de l'éducation. que les évolutions s nécessité d'une tran des masses de plus et les lois du marché ment : donner l'acc « l'ordre et la différe fois nécessité d'une laquelle la littérature jouer un rôle import

Le risque relatif

Soutenir pourtant q de compliquer, d'ol vérité ne suffit pas, rature transpose ce en objet enseigné. I sélectionne des co tifs d'apprentissage témoigne de son po du dogmatisme ; no littéraire a été part

Intéressons-n dans les classes genres fictionnels, historiques par la cette discipline pa

16. On peut même y voir des masses un accès plus reste distinctif et discrim

17. La dimension de cet pour une analyse de div

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

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

Le risque relativiste de l'enseignement littéraire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

onse est à chercher du côté de
 comme idéal illusoire de normes
 (Macherey, 2014). L'idéologie
 ence les valeurs du « musée
 » (Kuentz, 1972)¹⁸, ce qui affecte
 d'un concept comme celui de
 iction, le privilège accordé à la
 autement valorisé d'originalité
 une conception romantique du
 e la conscience (Maingueneau,
 orienté vers l'autonomie, tout
 le concept de genre littéraire.
 rincipe descriptif classificatoire
 asse d'une classification fondée
 fonction la plus intéressante
 dvedev, 2008 ; Rastier, 2001 ;
 attirer l'attention sur les liens
 ation ; dès lors une approche
 tier et d'interroger leur valeur
 questionnement pourrait être

ible avec celle d'un philosophe

ste à prétendre apporter une
 . Qui pourrait croire que les pro-
 sicien, le chimiste, le biologiste,
 le plombier, la cuisinière, etc. ?
 èmes ne sont pas les mêmes, ni
 commun. (2009, p. 216)

xtes et à leurs procédures de
 it pas les mêmes par exemple
 teur qui passe par le roman ou
 la même connaissance et son
 érentes qui mènent à la même
 nc ainsi à partir des points de
 ne sont pas interchangeables,
 ité puisque leur fonction est
 ous visés ; l'approche par les
 la fois l'écueil de l'hypovérité
 ité dont il a été question plus
 ion que propose Bouveresse

s extraits dans les manuels.

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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

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

- C. Delacroix, F. Dosse, P. Officiers, *Concepts et débats* (pp. 1-15). Paris : Presses universitaires de France.
- Le sens et la fonction de l'utopie nationale de sociologie, 115, 121-122.
- La connaissance sociologique : les rapports. *Sociologies et Éducation*, 11(1), 1-15.
- Le rôle de l'histoire. In C. Granger, *Le rôle de l'histoire au XXI^e siècle* (pp. 5-23). Paris : Presses universitaires de France.
- Les valeurs caduques de l'histoire : une autre histoire. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Riflessioni e spunti di lavoro. *Stampatori*, 11(1), 1-15.
- Les thèses et contradictions de la connaissance. J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations* (pp. 27-49). Paris : Presses universitaires de France.
- Le temps moderne. Manifeste pour les Éducateurs. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Presses universitaires de France.
- Sur les situations d'enseignement. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Ch. Traduction et commentaire. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Le rôle de l'incidence éditeur. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Armand Colin.
- Les textes littéraires. Paris : Presses universitaires de France.
- Les variations de la pensée en France. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Les proposés de raisonnement. *Recherches Éducatives*, 307(84-85), 1-15.
- Medvedev, P. (2008). *La méthode formelle en littérature*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Nietzsche, F. (1979). *Fragments posthumes, automne 1985 – automne 1987* (trad. par J. Hervier). Paris : Gallimard.
- Noiriel, G. (2010). Objectivité. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt (Éds.), *Historiographies. Concepts et débats* (vol. II ; pp. 792-801). Paris : Gallimard.
- Offenstadt, N. (Éd.) (2006). *Les mots de l'historien*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Opérol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>
- Philippe, G., & Piat, J. (2009). *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Paris : Fayard.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Paris : Albin Michel.
- Rosat, J.-J. (2009). Préface. In P. Boghossian, *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance* (pp. VII-XXVII). Marseille : Agone.
- Rosat, J.-J. (2012). Préface. In J. Conant, *Orwell ou le pouvoir de la vérité* (trad. par J.-J. Rosat ; pp. VII-XIX). Marseille : Agone.
- Royette, O. (2015). *Un long tourment. Louis-Ferdinand Céline entre deux guerres (1914-1945)*. Paris : Les Belles Lettres.
- Sapiro, G. (2014). *La sociologie de la littérature*. Paris : La Découverte.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Taylor, Ch. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Thumerel, F. (2002). *Le champ littéraire français au XX^e siècle. Éléments pour une sociologie de la littérature*. Paris : Armand Colin.
- Vaillant, A. (2010). *L'histoire littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Vanoosthuyse, M. (2014). Ernst Jünger, itinéraire d'un fasciste clean. *Agone* [En ligne], 54, 123-146. <https://www.cairn.info/revue-agone-2014-2-page-123.htm>
- Vattimo, G. (2009). *Addio alla verità*. Rome : Meltemi.
- Védrines, B. (2017). *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>
- Védrines, B. (2018). Le romantisme de la crasse ou les indulgences littéraires. *En jeu*, 11, 41-55.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45, 95-121.

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

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

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

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

Notices biographiques

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

COURRIEL alain.muller@unige.ch

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

COURRIEL valerie.operiol@unige.ch

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

COURRIEL bruno.vedrines@unige.ch