

# DISPOSITIF PHILO

## Donner des raisons

### Compétences

#### Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- Questionner la réalité à partir d'alternatives (EPC010)
- Repérer des erreurs de raisonnements (EPC028)
- Formuler et organiser ses idées de manières cohérentes (EPC019)
- Questionner la pertinence de différents critères (EPC036)
- Relier une prise de position ou une action à des raisons (EPC041)
- Évaluer les raisons d'une prise de position ou d'une action (EPC045)

#### Habilités de penser

- Donner des raisons
- Travailler la créativité en imaginant des contextes différents, des hypothèses différentes
- Évaluer des raisons
- Appréhender la notion de critère
- Repérer et éviter les tautologies
- Interroger les évidences
- Formuler et organiser ses idées de manières cohérentes

### Durée

30 à 50 minutes, en fonction du nombre d'enfants et de leur âge.  
30 minutes pour le prolongement.

### Niveaux visés

À partir de 6 ans.  
Le dispositif fonctionne également très bien avec des adultes ou même des groupes mixtes (enfants et adultes).<sup>1</sup>

1. Quel que soit l'âge des participants, la distinction entre adhésion et démonstration n'est pas simple et est à travailler

### Matériel

- Un espace dégagé pour que le groupe puisse s'asseoir en cercle
- Le texte « Il était une fois une caverne », publié dans *Philéas & Autobule* N°52, « Qu'est-ce que tu crois ? », pp. 17-18.
- 3 feuilles de papier ou de carton format A4
- 3 feutres de couleurs différentes
- Des objets « ambigus », pouvant fonctionner ensemble, par exemple :
  - des objets en rapport avec l'argent

un billet de jeu de société (type Monopoly) <b>ou</b> une carte bancaire	une pièce de monnaie étrangère <b>ou/et</b> une pièce en chocolat
---	---

- des fleurs

une fleur séchée <b>ou/et</b> une fleur fraîche	une fleur en tissu
--	--------------------

- des objets représentant un animal, une plante, etc.

un objet-jouet qui représente un animal, une plante, (canard en plastique, fruit en plastique ou en bois, souris en tissu, bateau en papier plié)	un bijou ou tout objet utile qui représente un animal, une plante ou un objet
---	---

- un couple composé d'un fruit/ d'un légume et de sa représentation

un fruit ou un légume	un dessin de ce fruit ou ce légume
-----------------------	------------------------------------

- des billets et tickets de transports (il peut y en avoir plusieurs si l'un est composté, l'autre valable et un autre non utilisable dans la région ou juste un fac-similé)
- un collier de bonbons
- un caillou
- un coquillage
- de petits cartons avec des mots écrits dessus : « rêve », « Harry Potter » (ou un personnage humain de fiction connu de tous), « un schtroumpf » (ou un personnage non humain, irréel connu de tous), « pensée », « chat » ou « panda » ou « chien » ou « rose » (un animal ou une plante connu de tous)
- un carton vierge
- un sac pour ranger les objets



## Objectifs

☉ Le dispositif **travaille** à distinguer adhésion (je suis convaincu) de démonstration (je peux dire pourquoi) : il travaille la **capacité à donner des raisons**. Souvent, comme l'homme libéré de ses chaînes, nous témoignons de notre enthousiasme, de notre bonne foi, plutôt que d'expliquer pourquoi quelque chose nous semble recevable, vrai. Nous confondons force de conviction et présentation de preuve, de raisons valables de penser ce qu'on pense.

☉ Le dispositif **vis** également à identifier et à **sortir de la tautologie** : Souvent, on dit « j'y crois parce que c'est vrai, c'est comme ça, tout le monde le sait ». Mais comment sait-on ? Quels sont les critères valides ici ? Quels sont les faits, qui, au regard de cette question, constituent des preuves pour l'hypothèse retenue ?

## PRINCIPE

Le dispositif travaille sur notre capacité à donner des raisons. L'animation se déroule en deux temps, avec d'une part un exercice ludique visant à introduire le travail sur la compétence « donner des raisons » et d'autre part, le jeu « vrai/faux/réel » qui demande à chaque participant de placer des objets selon les catégories citées précédemment, tout en justifiant son ou ses choix de la façon la plus factuelle possible, c'est-à-dire en nommant sa raison. Une fois la raison nommée, le critère mobilisé derrière celle-ci peut ensuite apparaître.

## PRÉPARATION

Pour que le jeu puisse prendre toute son ampleur, l'animateur réunit quelques objets attrayants et « ambigus », pouvant aussi constituer des sortes de paires, de binômes, avec des critères communs et des critères différents. Des exemples sont proposés dans la rubrique « matériel », mais l'animateur peut bien sûr utiliser d'autres objets qui lui sembleraient intéressants.

Avant l'animation, l'animateur lit pour lui-même la définition de tautologie reprise en page 10, ainsi que les critères les plus souvent mobilisés (voir page 12). L'animateur prend connaissance des questions de relance propres à la thématique de l'animation (voir page 11). Avant l'arrivée des enfants, l'animateur dégager un espace suffisamment grand pour que l'ensemble du groupe puisse s'asseoir en cercle, de façon à ce qu'il soit facile à chacun d'aller poser un objet sur les feuilles A4. Les tables ne sont pas nécessaires pour ce jeu, et un tapis au sol fonctionne très bien s'il est assez vaste pour que tous puissent s'asseoir en un seul cercle.



## DÉROULEMENT

### 1. INSTALLATION

L'animateur invite le groupe d'enfants à s'asseoir en cercle.

### 2. LECTURE DU TEXTE « IL ÉTAIT UNE FOIS UNE CAVERNE » ET INTRODUCTION DE L'EXERCICE PHILO

L'animateur lit le texte « Il était une fois une caverne ». L'animateur demande aux enfants : « *l'un d'entre vous peut-il expliquer de quoi parle ce texte ?* » ou « *raconter l'histoire ?* ».

Une fois que les enfants ont résumé l'histoire, l'animateur pose une ou plusieurs des questions suivantes :

- ☉ *Que fait le personnage qui sort de la caverne ? Que dit-il à ceux qui sont restés ? Pourquoi fait-il cela ?*
- ☉ *Donne-t-il des raisons à ceux qui restent à l'intérieur pour les pousser à sortir ? Est-ce qu'il est calme ? agité ? Autre chose ?*
- ☉ *Et la réaction des autres ? Peut-on trouver les raisons de leur réaction ? Peut-on imaginer une ou des situation (s) où nous aurions raison de réagir comme eux ?*
- ☉ *Quand quelqu'un dit quelque chose d'extraordinaire, peut-on le croire sur parole ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?*
- ☉ *Qu'aurait pu faire ou dire notre héros pour être mieux compris ?*

### 3. EXERCICE PHILO : APPRENDRE À DONNER DES RAISONS POUR DES ACTIONS QUOTIDIENNES (10 À 20 MIN)

L'exercice se déroule en deux temps : donner des raisons de faire des actions quotidiennes et donner des raisons de ne pas faire ces actions.

#### 3.1. Donner des raisons de faire des actions quotidiennes : sortir de l'évidence et découvrir que nos raisons sont appuyées sur des critères. (5 à 10 min)

L'animateur explique l'exercice : « *Nous allons faire un petit exercice pour apprendre à donner des raisons. Je vais nommer des activités de tous les jours, et nous allons donner des raisons de faire ces choses* ».

L'animateur propose aux enfants les actions quotidiennes suivantes : se brosser les dents ou nourrir le chat<sup>1</sup> et leur demande de donner des raisons de faire ces choses : « *Je voudrais qu'on trouve des raisons de nourrir le chat : On donne à manger au chat : pourquoi ?* »

Chaque enfant est invité à donner une raison de faire l'action.

<sup>1</sup> Pour des raisons de timing, il est préférable que ça soit l'animateur (et non les enfants) qui propose l'action, du moins dans un premier temps.



Lorsque les enfants donnent leur(s) raison(s) de faire l'action, l'animateur dégage les critères utilisés (esthétique, bien-être, sécurité, responsabilité, prévention de conséquences négatives, etc.) ainsi que le caractère recevable de la raison.

### Degrés de recevabilité d'une raison :

Il y a deux axes de recevabilité d'une raison : la correspondance et la cohérence.

**La correspondance est l'adéquation entre ce que je dis et le réel, les faits.**

On dira donc que la raison est factuelle.

On utilise **la cohérence** quand on ne peut pas vérifier les faits directement. Dans ce cas on **vérifie la relation de ce qu'on dit avec ce que l'on connaît déjà**, avec ce qu'on a l'habitude de voir.

Exemple : Des raisons de nourrir le chat

Raphaël : Pour ne pas qu'il meure.

☉ La raison est factuelle et cohérente : si un être vivant ne s'alimente pas, il meurt. Le critère ici peut être la survie du chat.

Maël : Sinon il risque de rapporter des souris sur le tapis.

☉ La raison peut être factuelle (c'est déjà arrivé) et elle est cohérente : même si ce chat ne l'a jamais fait, c'est cohérent avec ce qu'on sait des habitudes des chats. Le critère ici peut être esthétique (cela ferait désordre, ça tache), hygiénique (c'est sale des souris mortes sur le tapis, cela pourrait propager des maladies), cela peut aussi être par sympathie ou compassion pour les souris.

Pour être sûr, l'animateur peut réinterroger l'enfant sur son critère (et pourquoi ne veut-on pas que le chat rapporte des souris sur le tapis?).

### 3.2. Donner des raisons de ne pas faire des actions quotidiennes : distinguer les degrés de recevabilité d'une raison, identifier des présupposés (5 à 10 min)

L'animateur demande ensuite aux enfants de produire des raisons de ne pas faire ces actions. Cet exercice est plus difficile, parce que nous avons tous tendance à penser qu'une raison doit forcément être la plus recevable possible, et les raisons trouvées au 3.1 ont paru très recevables.

De plus, il peut paraître immoral de ne pas faire ces actions. Cela peut brider la créativité de certains. Si les enfants bloquent, vous pouvez les inviter à penser à des raisons loufoques.

Dans les raisons recevables, on peut encore distinguer un spectre de recevabilité. Une raison est plus recevable si elle n'est pas seulement partageable (tout le monde arriverait à la même conclusion) mais si elle tient compte de toutes les données du problème.

☉ **Une raison** peut être recevable **largement** : c'est une raison qui **correspond au cas général**, une raison qui fait consensus, qui est cohérente avec les données ou les faits le plus souvent rencontrés dans la situation. Elle nous paraît tellement partagée, tellement évidente que nous avons parfois du mal à la nommer.

☉ **Une raison** peut être **circonscrite** : elle **tient compte d'éléments moins courants**, ce qui la rend en apparence moins compréhensible, moins acceptable mais tout le monde la **partagerait si on leur donnait les mêmes éléments**,



les mêmes données particulières du problème, le même contexte. Elle peut être **valable une fois, mais pas forcément de façon répétée, ou valable dans des cas particuliers.**

Exemple : Si nous cherchons les raisons de ne pas se brosser les dents, la raison peut être « je n'ai pas de brosse à dents ». On peut vérifier sa correspondance avec les faits et elle est cohérente avec la surprise (je peux avoir oublié ma brosse à dents), mais elle ne sera pas valable longtemps ou en tout cas pas deux jours de suite, car il n'est en général pas difficile matériellement de se procurer une brosse à dents. Cette raison est donc recevable, mais limitée dans le temps : il n'est pas cohérent de se laisser surprendre tous les jours.

Autre exemple : la raison « je n'ai pas de dents » est la plus recevable qu'il soit ! De plus, elle met au jour un présupposé (c'est ce qui fait que c'est drôle, absurde : on a tous présupposé qu'on avait des dents, et c'est généralement le cas. Mais un bébé n'a guère de raison de se brosser les non-dents !). Cette raison est donc très recevable, mais pour un petit nombre de personnes.

L'exercice ici consiste à souligner ce qui rend la raison de chaque participant cohérente, et donc recevable. L'animateur vise à dégager les degrés de recevabilité des raisons, en s'appuyant sur l'encadré ci-dessus. Cela pourra également être l'occasion de dégager les présupposés (j'ai des dents, c'est mal de ne pas nourrir le chat, etc.).

**Un présupposé** est une idée qui est de l'ordre de l'évidence pour moi, je ne pense donc en général pas à préciser, ni à annoncer mes présupposés. Je n'ai même pas toujours conscience d'avoir des présupposés. Un présupposé me semble souvent tellement évident que j'ai du mal à imaginer qu'on puisse penser le monde autrement, j'ai donc l'impression que mon présupposé est non seulement valable mais le seul possible. Et la plupart du temps cela fonctionne assez bien, encore mieux avec des gens qui ont des expériences proches des miennes. Par exemple, si je sais que, pour le déjeuner, je vais manger un plat chaud avec de la viande, je présuppose que je vais avoir besoin d'une fourchette (cela est visible au moment où je mets le couvert). Mais je pourrais avoir besoin de baguettes si ce plat est un bô-bun, ou n'avoir besoin de rien, si ce plat est un hamburger. Mon présupposé était donc valide pour la plupart des cas, mais pas le seul valable, et non valable pour les deux cas présentés ici.

### 3.3. Répéter avec une nouvelle activité (facultatif)

L'animateur reprend ensuite l'étape 3.1 et 3.2 avec une nouvelle action quotidienne à soumettre au groupe, comme nourrir le chat.

Il est conseillé aux animateurs de réitérer l'exercice avec une nouvelle activité au moins une seconde fois. Après cela, l'animateur peut continuer à proposer des activités (faire ses lacets, tailler son crayon) ou demander aux enfants d'en proposer.

La question d'animation est « pourquoi? » : « Pourquoi ne veut-on pas... », et, lorsque l'animateur tente d'identifier les critères, il vérifie que le critère qu'il propose constitue bien une reformulation synthétique de l'idée et non une erreur de traduction : « Est-ce que c'est bien de ça dont tu parlais? Est-ce c'est la même idée que ce qu'il a dit? ».

## 4. LE JEU « VRAI/FAUX/RÉEL » (20 À 30 MIN)

### 4.1. Mettre le jeu en place



L'animateur place les feuilles A4 vierges au centre du cercle. Il est important que l'animateur ne sorte pas les objets avant d'avoir donné la consigne (il est difficile pour le groupe de se concentrer sur la consigne lorsqu'il découvre en même temps les objets).

À l'aide des feutres, l'animateur écrit « VRAI » sur l'une des feuilles A4, « FAUX » sur une autre feuille A4, « RÉEL » sur la dernière. Il veillera à utiliser à chaque fois un feutre de couleur différente pour les trois feuilles afin de permettre aux enfants qui ne sont pas à l'aise en lecture d'identifier clairement quelle feuille correspond à quoi. Il place les feuilles en triangle, en laissant un espace entre chaque feuille.

### 4.2. Donner la consigne

L'animateur donne la consigne : « Chacun va pouvoir prendre un objet et le placer sur la feuille qui lui semble correspondre à la catégorie de l'objet. On peut aussi d'utiliser les frontières entre les feuilles si l'objet nous semble aller dans plusieurs catégories à la fois. »

L'animateur explique que le but n'est pas de trouver la réponse, mais bien de justifier le choix qui est posé pour l'enfant qui place ou déplace l'objet : « Le but du jeu n'est pas de placer l'objet dans LA bonne case, car il y a plusieurs bonnes cases, le but du jeu est par contre de réussir à dire pourquoi on place l'objet dans cette ou ces cases, d'exposer les raisons, de dire pourquoi on le met là. (voir les exemples de critères page 12). **Une personne peut déplacer un objet posé par quelqu'un d'autre et ce n'est pas une correction. Les deux personnes peuvent avoir de bonnes raisons de le faire.** »

« **Une seule chose est interdite : on ne doit pas faire de tautologie.** »

### 4.3. Définir la notion de tautologie

L'animateur propose au groupe une recherche de définition. « Est-ce que quelqu'un sait ce qu'est une tautologie ? » L'animateur laisse essayer, deviner.

L'animateur propose un exemple de tautologie et demande aux enfants s'ils estiment que la raison est valable. Exemple : « Cette pièce est placée dans "vrai" parce que c'est une vraie pièce. Est-ce une raison recevable ? Sinon pourquoi ? Qu'est-ce qui ne va pas ? ».

**Une tautologie est une affirmation qui se referme sur elle-même**, une lapalissade, un truisme, une explication qui n'explique pas, une définition **qui ne fait que répéter le mot à définir**.

Exemple : On ne peut donc pas dire : « j'ai mis cette pièce dans "vrai" parce que c'est une "vraie pièce" », ou « je mets ce canard dans "faux" parce que ce n'est pas un vrai ».

#### 4.4. Récapituler les règles du jeu

Après ce moment de définition, l'animateur récapitule les règles du jeu.

1. Chacun joue à son tour.
2. On ne prend l'objet avec lequel on veut jouer en main que quand c'est à notre tour, sinon, on ne voit plus les objets. Et il n'y a pas besoin de « réserver » un objet, puisqu'on peut jouer plusieurs fois avec le même objet.
3. Chaque participant qui place ou déplace un objet doit expliquer pourquoi il le fait.
4. Chaque participant peut prendre un nouvel objet mais aussi déplacer un objet déjà mis dans le jeu, ou le reposer au même endroit mais pour d'autres raisons que celles qui ont été dites.
5. Une personne peut déplacer un objet posé par quelqu'un d'autre et ce n'est pas une correction. Les deux personnes peuvent avoir de bonnes raisons de le faire.
6. La règle fondamentale du jeu est que les tautologies ne seront pas recevables.

**ATTENTION :** l'animateur ne doit jamais nommer les objets avant le joueur ! Si l'animateur dit « tu prends le canard », ce n'est plus un morceau de plastique ou un jouet, mais un canard.



#### 4.5. Lancement et animation du jeu

L'animateur sort les objets du sac et invite les enfants à jouer. Pour que le jeu soit un jeu, l'animateur prévient que l'interdiction de la tautologie a l'air évidente, mais que c'est un piège, que c'est très difficile et que c'est ce qui fait que le jeu est drôle. Dans un premier temps, ce sera à l'animateur de souligner toutes les tautologies. Peut-être par un petit son (il peut par exemple inspirer de l'air entre les dents, pour exprimer, tout en restant ludique, que le groupe se trouve face à une difficulté; les sons de type erreur, perdu, sont à proscrire).

Si l'animateur parvient à souligner systématiquement les tautologies, les enfants eux-mêmes prendront bientôt ce rôle. L'animateur veillera à ce que ce soit fait dans un esprit de coopération : ce qui est drôle, c'est la facilité avec laquelle chacun de nous tombe dans le piège du jeu, non qu'untel ou une telle vienne de tomber dans le piège.

#### Questions récurrentes d'animation

- ☞ Qu'est-ce qui fait que celui-ci est... vrai/faux ou réel (selon la case utilisée)?
- ☞ En quoi n'est-il pas faux? (si on utilise la case vrai)
- ☞ Qu'est-ce qui est différent entre celui-ci et un vrai/un faux/un qui ne serait pas réel?
- ☞ Comment sais-tu qu'il existe/n'existe pas vraiment?
- ☞ Comment sais-tu qu'il est ou n'est pas vivant?

Pour aider à clarifier avec les enfants les raisons et les critères qu'ils mettent en œuvre, voici une petite liste d'exemples : attention, elle n'est pas exhaustive, elle est là pour servir de point de repère, elle n'est certes pas à imposer.

### Exemples de critères

#### ⊗ **l'adéquation ou l'inadéquation à / la cohérence du point de vue de...**

(utilisés en général pour les catégories « vrai » ou « faux »)

- ... **la forme** : il ressemble à un canard dans la silhouette
- ... **la composition** : il a toutes les parties identiques à... (et nommer les parties)
- ... **la couleur, la matière, la taille, la texture, ...**
- ... **la fonction** (je peux payer – ou pas – avec la carte bancaire, la pièce en chocolat),
- ... **ses propriétés** (il ne bouge pas).

L'animateur peut interroger ce savoir : « comment le sais-tu ? ». Le critère sera en général l'expérience.

#### ⊗ **les éléments qui témoignent de l'existence** (pour la catégorie « réel », mais parfois aussi pour la catégorie « vrai »)

- ... **par expérience directe** passée et répétée (j'en ai déjà vu)
- ... **par apprentissage, expérience indirecte** (le prof, les parents, la télé, un film, une photo ont dit ou montré que cela existait)
- ... **par l'expérience directe actuelle** : je peux le toucher, le manipuler, appuyer dessus, je le vois, je peux l'entendre : **la perception par les sens**
- ... **par la relation sensible directe actuelle**, l'action/réaction : je peux le casser, l'abîmer, le modifier : c'est la preuve par l'effet
- ... **par la relation sensible directe passée**, l'action-réaction : pour le rêve par exemple, les émotions (le cœur qui bat, qui atteste de la réalité de l'action rêver) et l'absence d'effet qui atteste de la non-réalité du contenu du rêve (quand je rêve que je mange du Nutella, je ne me réveille jamais avec du chocolat sur les doigts ou le menton...).

## 4.6. Fin du jeu et conclusion de l'animation

L'animateur demande aux enfants s'ils ont compris pourquoi un objet a pu occuper différentes positions pendant le jeu. L'animateur veille à ce qu'on ne tombe pas dans des explications de type « relativisme absolu » (à chacun sa vérité, tout le monde a toujours raison en même temps, etc.). Il y a plusieurs définitions ou interprétations possibles de l'objet, mais celles-ci sont en nombre limité. Il y a plusieurs bonnes réponses possibles, mais pas autant de bonnes réponses que de personnes participant au jeu.

L'animateur explique cela en choisissant un objet avec lequel on a joué et qui est allé de case en case. Il reprend certains des critères utilisés. Par exemple :

*« Si j'interprète le canard en plastique comme un canard, il est faux au moins au regard de la matière, si je l'interprète comme une représentation de canard, il est vrai parce que cohérent dans la forme ou la composition (tout le monde identifie, reconnaît que c'est un canard, et non une girafe ou un brocoli), mais faux au regard de la couleur ou de la taille. Et si je l'interprète comme un objet, un morceau de plastique coloré, il n'est ni faux ni vrai, mais il est réel puisque perceptible par les sens. »*



## PROLONGEMENTS

### 1. POUR ALLER PLUS LOIN

Il est amusant aussi de remarquer que nous utilisons parfois les mêmes critères pour vrai et pour réel. Nous ne distinguons pas toujours, selon les personnes, selon les disciplines également, ces deux notions. Nous avons parfois l'impression que tout ce qui est réel et vrai et tout ce qui est vrai est forcément réel.

Pourtant, en passant aux sciences expérimentales, nous avons eu besoin d'une catégorie de « vrai » qui ne présuppose pas l'existence, la réalité. Nous sommes sortis ici de la vision aristotélicienne du monde. Qui tranchait déjà avec la vision platonicienne telle qu'on la lit dans notre histoire. Pour Aristote, tout ce qui est vrai est réel, tout est déjà là, il suffit d'apprendre à lire le monde, à le découvrir. Pour Platon, l'idée, le concept, est plus vraie que l'objet, qui ne serait qu'une représentation de l'idée.

En sciences expérimentales, les objets existent avant les catégories, les concepts, pour ce qui est du monde qui nous entoure. C'est en essayant de penser le monde, en essayant de constituer des savoirs que nous généralisons et que nous fabriquons des concepts, des catégories. Seulement nous sommes aussi dans une pensée du monde où il peut y avoir des créations, et pas seulement des découvertes. Nous pouvons par exemple fabriquer des concepts, qui seront vrais parce que cohérents, alors que les objets n'existent pas encore. On appelle cela un concept vide. Un appareil capable de transporter les sons a été un concept cohérent (donc vrai par définition) avant d'être créé, d'être un objet du monde (donc réel, tangible, perceptible matériellement comme l'est notre téléphone).

### 2. MENER UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE

Il est possible de prolonger l'animation en lançant une communauté de recherche sur une question d'ordre épistémologique<sup>2</sup>, c'est à dire sur la thématique « comment savons-nous ce que nous savons? », « qu'est-ce qui constitue une preuve pour nous? ».

Pour ce faire, partir de la question « est-ce qu'un chien sait qu'il est un chien? » est tout à la fois ludique et exigeant. L'animateur peut inviter le groupe à tâcher d'y distinguer ce qui relève de l'acte de foi, du pari, du choix d'une option et ce qui nous semble démontrable. Il peut également pousser le groupe à s'interroger sur pourquoi ces faits semblent être des preuves pour l'hypothèse de départ. Cet exercice, comme toute discussion philosophique, mobilise énormément d'outils : test des hypothèses en les confrontant au réel par la recherche d'exemples et de contre-exemples, identification de critères, identification de présupposés, recherche de définitions, capacité à clarifier les différents sens possibles des mots de la question, et donc les différentes questions qu'elle recèle.

<sup>2</sup> L'épistémologie est la branche de la philosophie qui s'occupe de la constitution des sciences au sens de savoirs. Le travail de l'épistémologie est d'identifier des processus qui nous permettent, avec un fort degré de fiabilité, de distinguer des hypothèses quasi-certaines, de celles qui sont probables, de celles qui sont improbables, de celles encore qui sont impossibles. En somme c'est la question de comment sait-on ce qu'on sait, et pourquoi pensons-nous le savoir. Le travail de l'épistémologie est aussi d'identifier ce qu'on appellera une preuve. Nous connaissons tous les phénomènes de rumeurs : dans ces cas, on invoquera des faits en disant que ce sont des preuves. Le travail de l'épistémologie est aussi de distinguer sur quels critères, à quelles conditions des faits constituent bien des preuves pour l'hypothèse qu'on avance.

