

DOSSIER THÉMATIQUE

Les textes qui composent ce dossier thématique constituent une première étape dans la réflexion sur le sujet. Les commentaires et les réflexions qu'ils susciteront permettront aux auteurs qui le souhaitent de les reprendre dans des publications futures.

Usage et mésusage des « faits » dans la construction de la réalité sociale et naturelle à l'école

Introduction au numéro thématique



Johanne Lebrun



Abdelkrim Hasni

Le caractère construit des faits est largement reconnu aujourd'hui dans les travaux sur l'histoire et l'épistémologie des sciences. Si certains soutiennent que les faits historiques sont singuliers et contingents contrairement à la plupart des faits en sciences de la nature qui visent la généralisation, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une construction de la réalité, donc d'une conceptualisation du réel selon des cadres de références spécifiques. Comment le recours aux faits est-il compris dans l'enseignement des sciences et des sciences humaines ou encore dans le développement de compétences dites transversales tel l'exercice du jugement critique ? À titre d'exemple, une recherche dans les programmes de formation de l'école québécoise² (Gouvernement du Québec, 2001, 2006 et 2007) révèle que l'usage du fait est varié, polysémique et, dans plusieurs cas, de sens commun. Il s'agit tantôt de remonter aux faits, d'en tenir compte, de les évoquer, de les comprendre, de s'y appuyer, de raisonner à partir de ces derniers. Tantôt, il s'agit d'en vérifier l'exactitude, de les remettre en perspective, de les interpréter et de les établir. Ils sont mis en opposition avec les opinions (distinguer les faits des opinions), mais aussi distingués implicitement des idées et des concepts³, des phénomènes et des actions. Ils ne sont jamais qualifiés de scientifiques, d'historiques, de géographiques, mais ils sont posés à travers l'ensemble des programmes comme étant parfois observables, réels, vécus, actuels, religieux. Il convient d'en questionner l'exactitude lors du développement du jugement critique, mais de s'y appuyer, voire de les observer, lors du recours à une

² La recherche a consisté à repérer toutes les occurrences du terme « fait » (au singulier et au pluriel) dans les programmes.

³ Exemple « Raisonner, c'est organiser de façon logique un enchaînement de faits, d'idées ou de concepts pour arriver à une conclusion » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 158).

démarche à caractère scientifique. Toujours selon les programmes, un fait observé et réel en sciences deviendrait un fait à remettre en perspective en histoire. Loin d'être banale, la question du statut des faits et de leur usage, voire mésusage, dans l'enseignement renvoie à des questions fondamentales dont celle de la confusion entre le réel et les constructions disciplinaires, laquelle confusion vient fortement réduire la capacité des savoirs disciplinaires à outiller les élèves pour comprendre et interpréter le monde. Mais aussi celle tout aussi importante de l'incidence de l'amalgame des cadres de références.

Les textes composant ce numéro thématique abordent cette problématique multidimensionnelle sous différents angles. Dans son texte intitulé *Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves*, Mathieu Gagnon livre une réflexion de nature philosophique et épistémologique sur le caractère construit des faits. Il rappelle d'entrée de jeu que les germes d'une conception constructiviste sont déjà présents dans les travaux entre autres de Kant et de Nietzsche. Il discute ensuite des liens étroits qui unissent conceptions épistémologiques des faits et pensée critique. À la suite d'une analyse du programme d'éthique du primaire (Gouvernement du Québec, 2008), il en vient à la conclusion que cette discipline d'enseignement, traversée par la tension entre l'absolutisme des faits et le relativisme absolu, ne constitue pas un terreau fertile pour le développement et l'exercice de la pensée critique des élèves.

Pour sa part, Christine Focquenoy Simonnet argumente la nécessité de réhabiliter les faits et de développer l'esprit critique dans la lutte contre la radicalisation. Elle s'attarde d'abord à décortiquer, sous un angle sociologique, les racines de la radicalisation et ses mécanismes propagandistes qui proposent une vision simpliste «commode mentalement». Pour contrer cette rationalité subjective, outre la réduction des inégalités sociales, elle propose, dans la foulée des travaux d'Edgar Morin et de Gérard Bronner, l'enseignement de la connaissance et la pédagogie des biais cognitifs.

Dans une perspective épistémologique et didactique, Audrey Bélanger et Sabrina Moisan interrogent le potentiel didactique de la fictionnalisation de l'histoire à travers l'exploitation du roman historique. Après avoir évoqué les similitudes et les distinctions entre le travail de l'historien et celui du romancier sur la base notamment des notions de vérité et de vraisemblance, les auteures dégagent le potentiel didactique du roman historique qui, tout en participant à une humanisation de l'histoire, serait propice au développement d'une posture historienne en confrontant l'élève à d'autres protocoles de reconstruction de l'histoire que celui du récit historique.

De leur côté, Bertrand Gremaud et Patrick Roy développent une séquence didactique interdisciplinaire autour du mythe de Guillaume Tell. À la suite d'un survol historique de l'évolution de ce mythe fondateur suisse, les auteurs s'appuient notamment sur les notions de problématisation, de question scientifique socialement vive et de matrice disciplinaire pour développer une séquence visant des apprentissages d'ordre conceptuel en histoire, géographie, sciences naturelles et citoyenneté par l'entremise d'une analyse et d'une déconstruction critique de ce mythe.

De ces textes se dégage la quadrature du cercle entourant la notion de faits. D'un côté, ils sont posés comme résolument construits, mais en les opposant à la fiction, aux opinions, aux contre-vérités, on les ramène du côté de l'objectivité absolue. Ils représentent à la fois la référence rationnelle, scientifique devant relativiser croyance, opinion, valeurs et sens commun, tout en étant eux-mêmes objet de construction connoté spatialement, temporellement et scientifiquement. Dans un tel contexte, comme le suggère l'ensemble des auteurs, la réflexion épistémologique sur les modes de construction des savoirs aussi bien scientifique que de sens commun demeure une nécessité.

