CREAS

Centre de recherche sur l'enseignement
et l'apprentissage des sciences
Université de Sherbrooke

BULLETIN

du

Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences

Décembre 2017

Table des matières

Éditorial

Le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation : une vision réductrice de la recherche et de la formation en éducation 3

Dossier thématique

Usage et mésusage des « faits » dans la construction de la réalité sociale et naturelle à l'école. Introduction au numéro thématique
Johanne Lebrun et Abdelkrim Hasni 10

Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves
Mathieu Gagnon 13

Réhabiliter les faits et développer l'esprit critique, un enjeu pédagogique, éducatif et civique de lutte contre la radicalisation
Christine Focquenoy Simonnet 21

Fiction et histoire : une complémentarité au service de la construction de la réalité sociale
Audrey Bélanger et Sabrina Moisan 34

La problématisation interdisciplinaire d'un fait historique improbable en constante évolution : le mythe fondateur suisse de Guillaume Tell
Bertrand Gremaud et Patrick Roy 44

Recherches en cours

Les pratiques industrielles dans le curriculum des sciences et technologies au secondaire au Québec : quoi, pourquoi et comment ?
Fatima Bousadra 58

La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement : représentations d'historiens, d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire
Sabrina Moisan 62

Publications 67

Subventions obtenues 70

Membres du comité du Bulletin du CREAS 71

ÉDITORIAL

Le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation : une vision réductrice de la recherche et de la formation en éducation

Dans la foulée du lancement de la Politique sur la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017a), le Gouvernement a annoncé son intention de mettre en place un institut national d'excellence en éducation. Une consultation publique a été lancée à cet effet entre le 16 octobre et le 17 novembre 2017. Le document de consultation (Gouvernement du Québec, 2017b) place d'entrée de jeu les notions de résultats probants et de pratiques avérées au cœur des trois objectifs poursuivis par cet institut : 1) dresser des synthèses des résultats probants ; 2) favoriser le transfert de résultats probants ; 3) contribuer à la formation et à l'accompagnement des intervenants au regard des meilleures pratiques. Les questions soumises aux participants étaient les suivantes :

- Quel statut doit-on privilégier pour la création d'un tel institut ?
- Est-ce que les trois objectifs couvrent l'ensemble des aspects à considérer? Doit-on en ajouter ou en retrancher ?
- Comment peut-on concevoir l'interaction entre les différents groupes qui jouent un rôle dans le transfert des résultats probants ? Comment ces modalités doivent-elles s'opérationnaliser de façon concrète ?
- Comment doit-on envisager la structure organisationnelle de l'institut ?
- Selon le statut retenu, quelle forme doit prendre la gouvernance de l'institut et quels groupes ou organisations devraient y être représentés ?
- Quels sont les aspects à considérer à l'égard de la formation à distance et du numérique de façon plus large ?

Cet éditorial présente le contenu du mémoire déposé par le CREAS dans le cadre de cette consultation.[1]

Préambule sur les termes de la consultation

D'emblée, précisons que le CREAS partage et salue l'intérêt envers la réussite éducative ainsi que la volonté de mieux s'appuyer sur la recherche afin de soutenir les acteurs du milieu éducatif dans la poursuite de cette mission. Trop souvent, malheureusement, chercheurs et praticiens sont dépeints comme œuvrant dans des univers différents, comme travaillant en vases clos, alors que tout chercheur et praticien souhaite contribuer au développement des élèves et que chacun gagne à entrer en dialogue. Or, si le caractère noble et louable de la mission poursuivie par l'institut ne fait guère de doute, il en va autrement pour les moyens d'y parvenir. Ainsi, en amont des questions soumises à la consultation, le CREAS tient à exprimer ses préoccupations en regard de trois éléments se dégageant, selon notre compréhension, du document de consultation :

A. L'absence de démonstration de la valeur ajoutée d'un institut ;
B. La vision quantitative de la réussite éducative ;
C. La vision réductrice du phénomène éducatif et de la recherche en éducation.

A. L'absence de démonstration de la valeur ajoutée d'un institut

À la lecture du document de consultation pour la création d'un institut national d'excellence en éducation, nous comprenons que ce projet découle de consultations publiques lancées en juin 2017 sur la réussite éducative. Lors de celles-ci, « le besoin d'assurer le développement et l'appropriation des meilleures pratiques éducatives [aurait] reçu un appui quasi unanime des participants » (Gouvernement du Québec, 2017b, p. 4). À cela s'ajoute que « pour la plupart d'entre eux [les participants], la connaissance des meilleures pratiques issues de la recherche et l'accès à des outils ou à des formations pour en faciliter l'appropriation dans les pratiques [seraient] d'une importance capitale pour la réussite éducative » (*Ibid*., p. 4). Cependant, le document de consultation ne précise ni en quoi ni pourquoi la réponse à un tel besoin doit nécessairement passer, ou gagne à passer, par la création d'un institut national. En ce sens, le document de consultation ne se réfère à aucun diagnostic organisationnel ayant mis en évidence la déficience des structures actuelles (ex. : le Conseil supérieur de l'éducation, les groupes et centres de recherches, le CTREQ, etc.), que ce soit sur le plan de la production et de la synthèse des connaissances scientifiques ou du transfert de ces connaissances, alors qu'il devrait exister des travaux sur ces questions qui pourraient éclairer positivement ou négativement l'existence d'une valeur ajoutée potentielle. Dès lors se pose la question de la pertinence d'un tel institut, mais aussi de son rôle par rapport aux instances existantes. S'agit-il de fédérer les activités de synthèse et de transfert? De formater les données scientifiques pour les rendre accessibles aux praticiens? Etc. Bref, en l'absence de précision quant aux analyses qui auraient

[1] Ont participé à la rédaction du mémoire : Johanne Lebrun, Mathieu Gagnon, Vincent Belletête, Yves Lenoir, Otilia Popescu Holgado, Abdelkrim Hasni, Sabrina Moisan, Fatima Bousadra et Jeanne Koudogbo.

été menées et qui auraient conduit à la conclusion de la pertinence et de la valeur ajoutée d'un tel institut, il est difficile de circonscrire, au-delà de la préoccupation légitime pour la réussite scolaire, à quels besoins ou problèmes socio-éducatifs il viendrait répondre, car c'est là la question de fond. Dans ce contexte, se positionner précisément et de manière éclairée sur des questions portant sur le statut, la gouvernance, la structure organisationnelle, etc., d'un institut national d'excellence, représente un exercice pour le moins difficile. Ne pose-t-on pas le problème à l'envers en requérant des participants à cette consultation des pistes pour définir les mandats et rendre opérante et pertinente une structure dont la création est déjà annoncée ? Pour le moins, des consultations préalables auraient toute leur pertinence.

B. La vision quantitative de la réussite éducative

Dans la section dressant un portrait du système éducatif québécois, le document s'attarde uniquement à une description statistique du taux de fréquentation scolaire, de diplomation et de qualification en regard d'une comparaison privé-public, francophone-anglophone et garçon-fille. Aucune analyse des facteurs expliquant les variations ne vient supporter cette présentation décontextualisée. Certes, la diplomation et la qualification représentent l'objectif #1 de la politique de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017a), mais pourquoi passer sous silence les six autres objectifs de cette politique qui renvoient notamment à l'équité ou encore à l'axe 1 qui appelle à l'adaptation et à l'égalité des chances, des dimensions qui semblent évacuées du portrait présenté ? Peut-on se soucier de la diplomation sans prendre explicitement en considération la qualité et la pertinence de la formation dispensée ? Des conditions dans lesquelles le travail enseignant se déploie ? Du contexte dans lequel vivent les élèves ? Quelle prise en compte notamment de la qualité de la formation du citoyen dans un objectif d'augmentation de la diplomation ? L'institut envisagé sera-t-il uniquement au service d'une augmentation de la diplomation? Et dans quel but, ce qui n'est pas exposé ? Le caractère succinct du document de consultation explique peut-être l'absence de développement d'autres problématiques. Il n'en demeure pas moins que le choix de dresser le portrait du système éducatif uniquement sur la base de statistiques quant aux taux de fréquentation et de diplomation contribue à véhiculer une vision réductrice et décontextualisée des enjeux et défis qui se posent au monde de l'éducation scolaire. Maints travaux (ex. : Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Desjardins, Lessard et Blais, 2011 ; Lenoir, 2012 ; Lessard et Carpentier, 2015) ont discuté des limites et dérives associées à la gestion des systèmes éducatifs par les résultats, notamment sur le plan de l'équité et de l'égalité des chances. En quoi et comment l'institut entend-il prendre acte de ces travaux ?

C. La vision réductrice du phénomène éducatif et de la recherche en éducation

L'appui explicite – et implicitement exclusif – sur les notions de résultats probants et de pratiques avérées, outre la technicisation et la régulation de la pratique enseignante qu'il sous-tend, suggère une vision réductrice de la complexité et de la multidimensionnalité de l'acte éducatif et de la recherche en éducation. Nous ne nous lancerons pas ici dans un long discours scientifique sur le caractère controversé des données dites probantes. Une abondante documentation scientifique existe sur le sujet (par ex. : Brusling, 2005 ; Lessard et Carpentier, 2015 ; Saussez et Lessard, 2009 ; Normand, 2006 ; Rey, 2006). Certes, toutes les recherches n'ont pas la même validité scientifique, mais même les plus robustes ne peuvent prétendre prendre en considération à la fois l'universel, le général, le particulier et le singulier. La production de connaissances scientifiques s'inscrit dans un contexte social, politique, économique, culturel, éducatif, etc., qui impose la prudence quant à la généralisation des résultats et à leur transposition dans des pratiques dites avérées. Par ailleurs, nous rappelons que la conduite de recherche qualifiée de « niveau 1 » dans le document de consultation (preuve scientifique établie) requiert au préalable la conduite de recherche d'un autre niveau (comme les études exploratoires, les études descriptives ou les analyses de cas) afin de bien circonscrire les problématiques et indicateurs pertinents. En discréditant explicitement l'apport des autres types de recherche sur la base d'un argumentaire pour le moins limité, ne réduit-on pas l'apport de la science à la recherche de solutions techniques immédiatement applicables à des problèmes identifiés par le politique ? La recherche en éducation permet certes d'apporter des pistes de solutions, mais sans toutefois négliger son apport fondamental au diagnostic et à la mise en exergue de problématiques éducatives encore peu explorées et susceptibles d'influencer fortement le processus d'enseignement-apprentissage. Bien que l'on se réfère dans le document de consultation à certains exemples d'organismes exemplaires en matière de résultats probants et de pratiques avérées (comme l'INESSS), il nous semblerait prudent de ne pas confondre l'utilisation des données basées sur « la preuve » en médecine et en éducation. Le travail pratique des enseignants est fondé à la fois sur un ensemble de dimensions internes et externes hautement complexes (Bru, 2004 ; Lenoir, 2017) et sur un jugement professionnel orienté davantage par des questions de valeurs que par des questions techniques (Saussez et Lessard, 2009). D'autre part, il nous apparaît difficile de comparer entre eux les autres organismes en éducation cités (qui ont des mandats forts variés). Par exemple, l'IES (États-Unis), l'IFÉ (France) et le FIER (Finlande) ont entre autres comme mandat de mener et proposer des recherches, ce qui semble dépasser le mandat actuel des trois objectifs de l'institut envisagé au Québec. Enfin, quelles incidences potentielles aura cette priorité absolue accordée aux résultats dits probants et aux pratiques dites avérées sur le financement de la recherche ? Les organismes subventionnaires québécois seront-ils tenus de se moduler à cette priorité? Quel soutien pour la relève scientifique, la diversité des recherches et l'autonomie de la recherche universitaire dans un tel contexte ?

Éléments de réflexions sur les questions soumises à la consultation

Question 1 : *Quel statut doit-on privilégier pour la création d'un tel institut ?*

Si l'on poursuit avec le projet de création d'un tel institut, il s'avère primordial, à notre avis, d'assurer son autonomie et son indépendance par rapport aux instances ministérielles et politiques afin de lui permettre d'adopter une véritable posture critique et scientifique pouvant se déployer notamment en amont des politiques éducatives instaurées et en totale indépendance à leur égard. Il en va de sa crédibilité scientifique.

Question 2 : *Est-ce que les trois objectifs couvrent l'ensemble des aspects à considérer ? Doit-on en ajouter ou en retrancher ?*

Les trois objectifs envisagés pour cet institut risquent de générer des chevauchements et des contradictions avec les mandats des instances existantes. À titre d'exemple, quelles fonctions spécifiques et quelles utilisations seront faites des synthèses de connaissances issues de cet institut par rapport à celles menées par le Conseil supérieur de l'éducation ? Par ailleurs, comment tempérer ou limiter les dangers de dérive notamment en termes de décontextualisation associés à un transfert et à une transposition des connaissances scientifiques assumées par des instances non liées au contexte de production des connaissances ? Comment contrer les difficultés et enjeux associés aux approches de transfert de type « top-down » (Couture et Tremblay, 2011 ; McNeill, Butt et Armstrong, 2016) ? Le recours à des « outils clairs et conviviaux [...] mis à la disposition des intervenants pour que ceux-ci puissent déterminer, d'une part, les pratiques les plus appropriées à leurs besoins et, d'autre part, les conditions favorisant leur mise en œuvre » (objectif #2) (Gouvernement du Québec, 2017b, p. 18) soulève également nombre d'interrogations. Qu'est-il entendu ici par « outils clairs et conviviaux » ? Ceux-ci seront-ils considérés suffisants en eux-mêmes et autonomes ? Cela ne risque-t-il pas d'instrumentaliser la pratique enseignante et de laisser entendre qu'il ne s'agit que d'utiliser des outils pour changer les pratiques, sans que des formations soient nécessaires afin d'aider les enseignants à bien comprendre les fondements sur lesquels s'appuient les stratégies autour desquelles se structurent ces outils ? En cela, la présence de l'objectif #3 ne nous rassure guère, puisque l'utilisation du conditionnel laisse entendre que la formation et l'accompagnement sont considérés, au final, comme accessoires dans les changements de pratiques. Bien plus, la présence d'un tel objectif nous questionne sur la pérennité des programmes de formation continue offerts dans les universités québécoises et qui poursuivent précisément ces objectifs. Est-ce à dire que l'institut national d'excellence en éducation entend se substituer à cette offre de formation ? Auquel cas, en quoi l'expertise proposée sera-t-elle supérieure à celle présente dans les universités ?

Question 3 : *Comment peut-on concevoir l'interaction entre les différents groupes qui jouent un rôle dans le transfert des résultats probants ?*

Afin d'éviter les problèmes potentiels mentionnés ci-haut, il importe, d'une part, de miser sur la cohérence et la cohésion dans les efforts de transfert et, d'autre part, de ne pas se limiter aux résultats dits probants des essais contrôlés et randomisés. Ceci nécessite une concertation et une interaction fortes entre les différentes instances dont les groupes et centres de recherche qui produisent les connaissances scientifiques et qui en connaissent la portée et les limites.

Questions 4 et 5 : *Comment doit-on envisager la structure organisationnelle de l'institut? Selon le statut retenu, quelle forme doit prendre la gouvernance de l'institut et quels groupes ou organisations devraient y être représentés ?*

Il s'avère assez difficile de se prononcer avec précision sur cette question en l'absence d'un diagnostic clair quant aux problèmes et besoins que cet institut viendrait régler. Néanmoins, la présence d'un conseil scientifique fort nous apparaît incontournable ainsi que la représentation de chercheurs du domaine, d'enseignants, de parents, bref des acteurs directement concernés par l'éducation scolaire des élèves.

Question 6 : *Quels sont les aspects à considérer à l'égard de la formation à distance et du numérique de façon plus large ?*

Dans la mesure où cette dimension n'est pas discutée dans le document de consultation, nous comprenons mal son arrimage avec le projet de création de l'institut et les trois objectifs associés à cette instance. Il serait donc important de circonscrire au préalable cet arrimage afin d'obtenir des avis éclairés. S'agit-il d'envisager l'appui sur le numérique et la formation à distance pour assurer le transfert et l'accompagnement ou plutôt d'en faire un objet de transfert ?

En guise de conclusion

Le CREAS tient à réitérer son soutien à toutes initiatives visant à soutenir la réussite éducative ainsi que son intérêt à s'associer à de telles initiatives qui rejoignent fortement ses trois missions. C'est dans cette perspective constructive qu'il nous est apparu important de soulever certaines interrogations afin d'alimenter les réflexions du groupe de travail.

Commenter l'article

RÉFÉRENCES

Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Brusling, C. (2005). *Evidence-based practice in teaching and teacher education: What is it ? What is the rationale? What is the criticism ? Where to go now ?* Récupéré de : WEB

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016.* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf

Couture, C. et Tremblay, P. (2011). Accompagner le personnel enseignant dans le développement de sa pratique éducative en science et technologie? Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier, et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno : des pistes pour l'apprentissage* (p. 51-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2011). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 105-123). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Récupéré de : http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.716233

Gouvernement du Québec (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de : https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/

Gouvernement du Québec (2017b). *Document de consultation pour la création d'un institut national d'excellence en éducation.* Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/consultation_institut_excellence-hires.pdf

Lenoir, Y. (2012). Éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques. *Lingvarvm Arena, 3*, 9-36. Récupéré de : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10947.pdf

Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative* (2e éd. rev. et augm.). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire (1re éd. 2014).

Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre.* Paris : PUF.

McNeill, J., Butt, G. et Armstrong, A. (2016). Developing collaborative approaches to enhance the professional development of primary mathematics teachers. *Education 3-13*, 44(4), 426-441.

Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Éducation et Sociétés*, *2*, 73-91. Récupéré de : https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-73.htm

Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, *168*, 111-136. Récupéré de : http://rfp.revues.org/1804

Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *Lettre d'information de la VST, 18*, 1-8. Récupéré de : https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00115861/document

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 québécoise[2] (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 concepts[3], 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 Gérald 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.

Commenter l'article

Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves

Mathieu Gagnon

« Nous croyons savoir quelque chose des choses elles-mêmes quand nous parlons d'arbres, de couleurs, de neige et de fleurs, et nous ne possédons cependant rien que des métaphores des choses, qui ne correspondent pas du tout aux entités originelles »

Nietzsche (1873).

Le monde comme métaphore et organisation de l'entendement

Déjà en 1873, et même avant, l'idée que notre connaissance des « choses » du monde relevait bien davantage de processus de construction que de découvertes à proprement parler était discutée en philosophie. Cet extrait de Nietzsche, tiré d'un traité d'épistémologie malheureusement trop peu connu (*Vérité et mensonge au sens extra-moral*), témoigne de cette volonté de radicaliser la part subjective dans nos modes d'appréhension du « réel ». Aux yeux de ce philosophe, il n'est tout simplement pas possible, compte tenu de notre condition, d'accéder au monde tel qu'il est « [l]a chose en soi, dit-il [...], est complètement insaisissable » (Nietzsche, 1997 [1873], p. 13).

Pour Nietzsche, il ne saurait être question de « vérités » ou de « faits objectifs » sur le monde, puisque celui-ci ne nous est accessible que par le biais de différents processus de métaphorisations. Par une perception sensible d'abord, laquelle est transformée en image – première métaphore –, puis l'image est transformée en son, par la dimension langagière qui nous caractérise – seconde métaphore – et finalement le mot est érigé en concept – troisième métaphore. Chaque métaphore crée une distance entre nous et

le monde « tel qu'il est ». Ainsi, loin de nous permettre de comprendre la « nature » du monde qui nous entoure, les concepts nous en éloignent.

Pensons encore en particulier à la formation des concepts. Tout mot devient immédiatement concept par le fait qu'il ne doit pas servir justement pour l'expérience originale, unique, absolument individualisée, à laquelle il doit sa naissance, c'est-à-dire comme souvenir, mais qu'il doit servir en même temps pour des expériences innombrables, plus ou moins analogues, c'est-à-dire, à strictement parler, jamais identiques et ne doit donc convenir qu'à des cas différents. Tout concept naît de l'identification du non-identique. Aussi certainement qu'une feuille n'est jamais tout à fait identique à une autre, aussi certainement le concept feuille a été formé grâce à l'abandon délibéré de ces différences individuelles, grâce à un oubli des caractéristiques, et il éveille alors la représentation, comme s'il y avait dans la nature, en dehors des feuilles, quelque chose qui serait « la feuille », une sorte de forme originelle selon laquelle toutes les feuilles seraient tissées, dessinées, cernées, colorées, crêpées, peintes, mais par des mains malhabiles au point qu'aucun exemplaire n'aurait été réussi correctement et sûrement comme la copie fidèle de la forme originelle [...]. « L'omission de l'individuel et du réel nous donne le concept comme elle nous donne aussi la forme, là où au contraire la nature ne connaît ni formes ni concepts, donc, pas non plus de genres, mais seulement un X, pour nous inaccessible et indéfinissable. »(*Ibid*., p. 15-16)

Notre « sentiment de vérité » ne participe donc que d'une forme d'amnésie. Nous oublions que nos entreprises de constructions conceptuelles sont d'abord fondées sur un processus visant à structurer métaphoriquement le réel. Il n'y a donc ni vérité ni mensonge à cet égard, du moins pas au sens moral du terme, puisque ces élans métaphoriques essentiels nous conduisent inévitablement à « mentir » sur les choses telles qu'elles sont en elles-mêmes. Là où le bât blesse, aux yeux de Nietzsche, c'est que nous avons trop souvent tendance à oublier que notre compréhension du monde ne s'enracine pas dans des méthodes permettant de *découvrir* la « réalité », mais bien dans une dynamique de création artistique.

Nous pourrions penser que la position défendue par Nietzsche était révolutionnaire à son époque, et nous n'aurions pas tout à fait tort. Seulement, les idées qu'il développe trouvent également un certain ancrage dans les travaux de Kant, notamment à l'intérieur de sa *Critique de la raison pure* (1781). Trop souvent nous négligeons d'ailleurs de mettre en évidence les similarités étonnantes entre ce que Kant déploie dans cette critique et les travaux de Piaget, notamment sur les schèmes. Sans s'engager à l'intérieur d'une explication détaillée des travaux complexes de Kant, mentionnons d'abord qu'il insiste sur le « fait » qu'au mieux nous avons accès aux phénomènes et non aux noumènes (choses en soi). Sur ce point, nous pourrions dire que les pensées de Nietzsche et de Kant présentent une certaine similitude. Cependant, alors que Nietzsche parle d'une activité créatrice et artistique, Kant part plutôt du principe selon lequel notre compréhension/organisation des phénomènes n'est possible que parce que nous disposons de « structures cognitives » *a priori*, sans lesquelles

il nous serait impossible de donner du sens à ce que nous percevons. Kant appelle ces « structures » des catégories de l'entendement (quantité, qualité, modalité et relation), lesquelles s'inscrivent dans un cadre, celui de l'espace et du temps. Sans ce cadre et ces catégories, il nous est tout simplement impossible de comprendre ce qui nous entoure.

S'opposant aux idées empiristes de Hume selon qui l'esprit est d'abord une *tabula rasa* (ardoise vierge), Kant défend la thèse selon laquelle dès que l'esprit appréhende le monde, il exerce déjà une activité sur lui. Dit autrement, « ce ne sont pas les expériences qui s'imposent au sujet, mais plutôt le sujet qui impose une logique aux expériences, qui les organise en fonction des "structures" qu'il possède avant toute expérience » (Gagnon, 2015, p. 106). Nous voyons là les germes d'une conception constructiviste des processus d'élaboration des connaissances et, plus tard, des savoirs. Cette position se cristallise d'ailleurs au tournant des années 1990 avec les travaux de Glasersfeld (1991) sur le constructivisme radical et selon qui « un fait, c'est quelque chose que l'on fait », ainsi que ceux de Fourez qui, en réaction à Karl Popper qui défendait une *logique des découvertes scientifiques* (1959), est plutôt d'avis que les logiques scientifiques relèvent de l'invention (d'où son expression *Les logiques des inventions scientifiques* [2002]).

Néanmoins, tous ces penseurs s'appuient de près ou de loin sur le postulat de la réalité et de son existence préalable (ce qui n'implique pas pour autant qu'ils partagent une posture épistémologique de type « réaliste »). Or, d'un point de vue ontologique, il n'est tout simplement pas possible de poser absolument et hors de tout doute l'existence d'une telle réalité. Même le recours au doute hyperbolique de Descartes n'a pas su résoudre cette question, ayant dû d'abord poser l' « existence » de Dieu pour y parvenir (1992 [1641])! C'est pourquoi, en philosophie, le terme « réalité » est considéré comme hautement problématique d'un point de vue ontologique, et que le recours au terme « réel » est privilégié. Quelle distinction entre les deux ? Pour le dire simplement, alors que la « réalité » réfère à une entité extérieure dont il n'est pas possible de démontrer absolument l'existence, le « réel » concerne davantage le rapport des hommes avec les choses du monde perçu. Que la réalité en elle-même existe ou pas, il n'en demeure pas moins que la compréhension que nous construisons des éléments de la nature (et de la culture) s'appuie sur une forme ou une autre d'interaction avec eux.

Épistémologies variées, enjeux similaires

Cette entrée par l'épistémologie et l'ontologie n'est pas arbitraire, ni totalement neutre en ce sens où elle met clairement en évidence notre posture initiale, à savoir que les faits sont des constructions (du moins, c'est sous cet angle que nous avons construit notre rapport à ceux-ci !). Cette conception, tel que mentionné à l'intérieur du texte de cadrage du présent dossier, peut sembler relever de l'évidence dans la communauté des chercheurs, notamment en éducation et chez les épistémologues, mais est-elle si largement partagée ? Si tel est le cas, comment expliquer que le recours à des concepts tels que ceux de

« découverte », de « vérité » ou d' « objectivité » demeure si répandu et courant ? Car de fait, ces concepts contiennent d'ordinaire une charge épistémologique qui, la plupart du temps, va à l'encontre de cette hypothèse selon laquelle les faits sont des constructions. En effet, de manière générale, ces concepts laissent entendre une évacuation du sujet et de tout le travail organisationnel qu'il exerce sur le monde. Le langage est porteur de sens, les mots que nous utilisons le sont également, c'est pourquoi, à notre avis et à l'instar de Fourez (2002), un constructiviste ou un constructiviste social (au sens épistémologique du terme) conséquent, plutôt que de recourir au terme de « découverte », parlerait plutôt de *construction*, plutôt que d'évoquer la notion de « vérité », ferait référence à la viabilité, et plutôt que d'utiliser le terme « objectivité », articulerait davantage son discours autour de l'idée d'objectivation.

Inversement, la position constructiviste, et plus particulièrement celle du constructivisme radical défendue par Glasersfeld (2004), contient son lot d'apories épistémologiques. En effet, à trop radicaliser le constructivisme, nous risquons le solipsisme. Bien entendu, lorsque je dis « arbre », il est peu probable que l'image (première métaphore chez Nietzsche) que j'ai en tête soit exactement la même que celle de mes voisins – il semble d'ailleurs pratiquement impossible de vérifier cela. Semblablement, concernant les concepts abstraits tels que ceux de critères ou de définition, il est peu probable que la conception que j'en ai soit exactement la même que celle des autres. Néanmoins, il semble possible que, par le biais de l'exercice d'une rationalité partagée, nous soyons en mesure d'établir des caractéristiques communes sur lesquelles nous pouvons nous entendre et à partir desquelles il devient possible de comprendre le monde et d'agir sur lui d'une certaine manière. Il s'agit là, selon nous, d'un exercice *d'objectivation* qui, sans nous sortir totalement de notre subjectivité (qu'elle soit individuelle ou partagée à l'intérieur d'un groupe), ne nous y enferme pas (Fourez, 2002).

Nous touchons là, à notre avis, à un point essentiel ! Tant une posture de type objectiviste – qui se nourrit de concepts tels que l'objectivité, la vérité et la découverte – qu'une posture de type subjectiviste contiennent des « risques » en tant que toutes deux (pour ne nommer que celles-là) tendent à porter entrave, notamment, à l'exercice d'une pensée critique. C'est à tout le moins la lecture qu'en font entre autres Kuhn et Dean (2004) et dont témoigne le tableau suivant.

Tableau 1 Niveaux de compréhension épistémologique (tiré de Kuhn et Dean, 2004)

Level	Assertions	Knowledge	Critical Thinking
Realist	Assertions are COPIES of an external reality.	Knowledge comes from an external source and is certain.	Critical thinking is unnecessary.
Absolutist	Assertions are FACTS that are correct of incorrect in their representation of reality.	Knowledge comes from an external source and is certain but not directly accessible, producing false beliefs.	Critical thinking is a vehicle for comparing assertions to reality and determining their truth or falsehood.
Multiplist	Assertions are OPINIONS freely chosen by and accountable only to their owners.	Knowledge is generated by human minds and therefore uncertain.	Critical thinking is irrelevant.
Evaluativist	Assertions are JUDGMENTS that can be evaluated and compared according to criteria of argument and evidence.	Knowledge is generated by human minds and is uncertain but susceptible to evaluation.	Critical thinking is valued as a vehicle that promotes sound assertions and enhances understanding.

Ce tableau nous enseigne que selon la posture épistémologique adoptée face aux savoirs (que ce soit de manière générale ou en fonction des domaines), le rôle ou la fonction qui sera accordé à l'exercice d'une pensée critique sera appelé à varier de manière importante. En ce sens, les postures de type objectiviste, réaliste ou absolutiste (dualiste), au mieux, conduisent à voir la pensée critique comme un instrument ayant une fonction principalement utilitariste. A contrario, la posture évaluative, que d'autres associent, selon les modèles, au « relativisme engagé » (Perry, 1970), au « constructivisme social » (Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule, 1986), aux « savoirs contextuels » (Baxter Magolda, 1992) ou aux « savoirs comme réseaux complexes de concepts en évolution » (Schommer, 1994), conduit à considérer la pensée critique comme un rouage essentiel, une ressource fondamentale, une condition *sine qua non* aux processus de construction de connaissances et d'élaboration de savoirs.

En ce sens, il semble bel et bien y avoir un enjeu éducatif non négligeable dans les rapports qu'il peut y avoir entre nos conceptions épistémologiques des faits et le développement de la pensée critique des élèves.

Épistémologie, école et pensée critique

Si nous partons du postulat selon lequel l'école vise à former des citoyens autonomes, libres et éclairés (elle demeure un moyen, et non une fin), il nous apparaît que celle-ci ne peut faire l'économie du développement de la pensée critique des élèves, et ce, idéalement, face à une grande variété de domaines de savoirs (Ennis, 1987; Ku, 2009; Lipman, 2003; Paul, 1990; etc.). Cependant, comme nous venons de le voir, cette formation ne semble pas pouvoir se réaliser sans qu'une attention particulière ne soit portée au développement des croyances épistémologiques. En ce sens, la manière dont les « faits » sont présentés, discutés et utilisés en classe devient centrale.

Nous disions précédemment que certains mots contiennent une charge épistémologique. Ainsi, dire par exemple « voici comment les êtres sont classifiés » n'infuse pas le même type d'épistémologie que de dire « voici comment nous avons classifié les êtres » ou « voici comment les êtres ont été classifiés ». Dans les deux derniers cas, l'entreprise humaine ayant contribué à constituer ce « fait » demeure présente, alors que dans le premier, celle-ci tend à être escamotée, comme si nous cherchions à effacer les traces que nous avons laissées dans le sable… Plusieurs exemples de ce type pourraient être fournis, et tous nous conduiraient à nous poser la question suivante la manière dont les « faits » sont présentés et utilisés, notamment en classe ou dans les ensembles didactiques, permettent-ils de développer une conception selon laquelle les savoirs sont de plus en plus considérés comme des réseaux complexes et évolutifs de concepts construits, ou plutôt comme des données objectives, voire des vérités révélées ?

Prenons l'exemple de l'éthique. À l'intérieur du P*rogramme d'éthique et culture religieuse* (PECR) (Gouvernement du Québec, 2008), les liens étroits entre celui-ci et l'exercice d'une pensée critique sont posés d'entrée de jeu. En effet, l'éthique elle-même est définie comme une « **réflexion critique** [nous soulignons] sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (p. 499). Cette définition n'est pas dénuée de sens, notamment du point de vue épistémologique. En effet, il est bel et bien question de valeurs et de normes *que se donnent* les membres d'une société. Il n'est donc pas ici question de découverte ou d'objectivité. C'est peut-être l'une des raisons d'ailleurs pour lesquelles la réflexion critique est autant au cœur de la définition de l'éthique, alors qu'elle est quasi-absente du volet culture religieuse associé à ce programme! Dans ce second cas, il s'agit davantage de reconnaître et de comprendre le phénomène, en s'appuyant sur des *faits*… Il ne serait donc pas question de pensée critique, puisqu'il s'agit de considérer des faits !

Le jeu épistémologique entre « faits », « valeurs » et « croyances », que ce soit en matière d'éthique ou de culture religieuse, n'est pas anodin, tant « faits » et pensée critique semblent s'opposer mutuellement. À l'intérieur même du seul volet éthique se dessine d'ailleurs une tension épistémologique entre la notion de « faits » et celle d' « opinions ». En effet, l'exercice du jugement critique y est essentiellement associé aux opinions (qui n'ont pas toutes la même valeur et qui doivent être nuancées), aux valeurs, aux croyances et aux convictions. Quant aux « faits », ceux-ci sont davantage présentés comme autant d'éléments sur lesquels les élèves doivent prendre appui pour élaborer un point de vue. Il ne s'agit pas, comme c'est le cas pour les opinions, de les nuancer, de les évaluer ou de prendre une distance critique à leur égard.

Il y a cependant bel et bien deux endroits dans le programme où nous pourrions croire qu'une perspective critique à l'égard des « faits » est envisagée. C'est le cas, notamment, lorsqu'il est question d'inviter les élèves à « faire preuve de sens critique à l'égard des informations véhiculées » (*Ibid*., p. 503), ou lorsqu'il est question de « vérifier la fiabilité des faits avancés » (compétence « Pratiquer

le dialogue » / Éléments de contenu / Types de jugements / Jugement de réalité) (*Ibid*., p. 549). Cependant, il convient de se garder d'être trop épistémologiquement enthousiaste face à ces deux occurrences. D'abord, parce que l'appel à une vigilance critique face aux informations concerne uniquement celles véhiculées dans les médias et que dans ce cas, il n'y a pas une charge épistémologique équivalente entre « faits » et « informations »… Ensuite, parce qu'une démarche visant à vérifier la fiabilité d'un fait ne s'accompagne pas nécessairement d'une vigilance épistémologique à l'égard de leurs processus de construction. Une telle vérification peut aisément se structurer à l'intérieur de postures objectiviste, réaliste, voire dogmatique, ce qui n'aide en rien le développement de la pensée critique des élèves dans sa dimension épistémologique.

Au final, il semble ressortir du PÉCR que l'exercice d'une pensée critique est principalement dirigé vers les opinions et non les faits. Cette tendance pose de nombreux défis et comprend des limites importantes. Si nous nous rapportons au tableau de Kuhn et Dean (2004), il apparaît que le domaine de l'éthique, dans le rapport faits-opinions qu'il met en place, risque de créer une tension épistémologique entre deux postures qui non seulement s'opposent d'une certaine manière, mais également et surtout qui ne représentent pas les vecteurs les plus propices à l'exercice et au développement de la pensée critique des élèves, à savoir l' « absolutisme » (faits) et le « multiplicisme » ou le relativisme absolu (opinions).

Le clivage dualiste entre les faits d'un côté (considérés objectifs) et les opinions de l'autre (considérées subjectives) a ceci de douteux qu'il laisse entendre que les deux fonctionnent en vases clos, comme si les opinions ne comprenaient pas des faits et inversement… Il y a fort à parier d'ailleurs que ce clivage n'est pas propre au domaine de l'éthique, mais qu'il se retrouve également à l'intérieur de programmes associés à d'autres domaines d'apprentissage. Il pourrait dès lors être précieux d'examiner dans quelle mesure celui-ci est présent ailleurs et de réfléchir aux incidences que cela peut avoir sur les postures épistémologiques adoptées par les élèves face à des contenus provenant de différents domaines. Cela permettrait d'alimenter les réflexions sur certains des nœuds rencontrés lorsque nous souhaitons développer la pensée critique des élèves, *a fortiori* lorsque nous souhaitons le faire de manière transversale. Sur cette base, il pourrait être possible d'identifier des conditions épistémologiques, pédagogiques et didactiques favorisant chez l'élève la mobilisation et le développement de sa pensée critique dans différents domaines, des conditions qui viseraient à nous sortir de l'amnésie nietzschéenne !

Commenter l'article

Références

Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.

Belenky, M. R, Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. et Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self voice and mind*. New York: Basic Books.

Descartes, R. (1992 [1641]). *Méditations métaphysiques*. Paris Flammarion.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking skills. Dans J. B. Baron et R. I. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 9-26). New York: W. H. Freeman.

Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Gagnon, M. (2015). Comment savons-nous ce que nous savons? Processus d'élaboration des savoirs et éducation un aperçu des théories et des enjeux. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M. A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 89-149). Montréal : Multimondes.

Glasersfeld, E. (1991). *Quelques aspects du constructivisme*. Conférence récupérée du site web de l'Université Laval : https://archive.org/details/EvG_Quelques_aspects_du_constructivisme

Glasersfeld, E. (2004). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 145-154). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Gouvernement du Québec (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Kant, E. (1997 [1781]). *Critique de la raison pure.* France : PUF.

Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity, 4,* 70–76.

Kuhn, D. et Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice, 43*(4), 268–273.

Lipman, M. (2003). Thinking in education. New York: Cambridge University Press.

Nietzsche, F. (1997 [1873]). *Vérité et mensonge au sens extra-moral*. Paris : Babel.

Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in rapidly changing world.* Sonoma : Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Perry Jr, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme.* New York : Academic Press.

Popper, K. (1959). *Logique de la découverte scientifique.* Paris : Payot.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293–319.

Réhabiliter les faits et développer l'esprit critique, un enjeu pédagogique, éducatif et civique de lutte contre la radicalisation

Christine Focquenoy Simonnet

Le jeudi 17 août 2017, l'Espagne a été frappée par deux attentats terroristes (Barcelone, Cambrils). Comme l'écrit le journal *Le Monde*, dans son éditorial du 18 août 2017, ces attentats en Catalogne s'inscrivent dans une « tragique litanie djihadiste » :

Depuis les attentats de Paris en janvier et novembre 2015, la litanie de la terreur djihadiste est sans fin. Le métro et l'aéroport de Bruxelles en mars 2016, Nice le 14 juillet suivant et ce camion meurtrier qui fauche 86 vies sur la promenade des Anglais, Saint-Étienne-du-Rouvray et l'assassinat du père Hamel le 26 juillet 2016, le marché de Noël ravagé à Berlin le 19 décembre, l'attaque contre le Parlement britannique le 22 mars de cette année, une autre dans le centre de Stockholm le 7 avril, un policier tué sur les Champs-Élysées le 20 avril, un concert lourdement endeuillé à Manchester le 22 mai[4].

Le macabre décompte n'est pas exhaustif puisque le terrorisme islamiste touche également d'autres continents. « La stratégie de la haine entretenue par l'islam radical – qu'il s'appelle État islamique, Al-Qaida ou toute autre "franchise", comme dans la zone sahélienne –, choisit soigneusement ses cibles et les symboles qu'elle veut atteindre : des Occidentaux, des juifs, des chrétiens tués de la manière la plus spectaculaire et la plus sauvage possible, des hauts lieux de tourisme (Nice, Barcelone, Berlin) ou de fête et de concerts (Bataclan, Manchester)[5] ». Le journaliste rappelle les nécessaires réponses politiques[6]. Les États, mais aussi les familles et l'École ont un rôle important de prévention à jouer. La confusion des faits, des opinions et des sentiments constitue

[4] « Attentats en Catalogne : la tragique litanie djihadiste ». Éditorial du journal Le Monde, dans son édition du 18 août 2015.

[5] *Ibid*.

[6] Les réponses politiques « à cette violence obsidionale » déclinées par le journaliste sont : « la cohésion sans faille des nations agressées, la détermination sans faille des États pour prévenir, combattre, neutraliser les réseaux djihadistes, la coordination toujours plus étroite entre les services de sécurité des pays de la coalition et, au premier rang, des Européens ».

le terreau fertile de la radicalisation des jeunes. Le passage à l'acte de jeunes djihadistes français (2015 et 2016) rappelle l'impérieuse nécessité de former les élèves à distinguer les faits des opinions, à vérifier les sources.

Dans un premier temps, nous montrerons que, dans leur propagande sur la toile, les djihadistes recyclent les codes de la culture juvénile, gomment la frontière entre le réel et le virtuel, et émettent des contre-vérités qui étayent des thèses complotistes. Le mésusage des faits constitue le terreau de l'embrigadement. L'embrigadement par l'image est orchestré par des communicants aguerris aux méthodes de communication occidentales. Ces « experts », faux savants, excellent dans l'art de la manipulation.

Nous verrons ensuite comment l'école française a mobilisé de nouveaux enseignements – enseignement moral et civique (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information (EMI) – qui replacent les faits au centre de l'apprentissage et fournissent des cadres d'analyse pour conceptualiser le réel. Néanmoins, cet apprentissage ne peut se réduire à ces deux nouveaux enseignements et doit irriguer non seulement les autres disciplines, mais aussi le quotidien de la vie scolaire (Focquenoy, 2015). Nous dessinerons quelques pistes opératoires permettant une meilleure prise en considération des faits et le développement de l'esprit critique, dans les classes, mais aussi en dehors des cours.

1. Le mésusage des faits, terreau de l'embrigadement

1.1. Comment devient-on djihadiste ?

Une clarification conceptuelle s'impose, car la « radicalisation » est un terme galvaudé. Les sphères médiatique et politique instrumentalisent le sujet, en particulier en période électorale et associent trop souvent, de manière simpliste, radicalisation et islam. Dès les années 1990, le sociologue Khosrokhavar, dans son ouvrage *L'islam des jeunes* (1997), avait analysé les formes de radicalisation qu'il avait observées dans certains quartiers de France. En 2014, il a publié un livre, *Radicalisation*, qui donne une définition très éclairante de la radicalisation : « Le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel ». Il est important de noter que pour parler de radicalisation, il faut la réunion d'une idéologie extrémiste et de la légitimation de l'action violente. Remarquons également que le contenu idéologique n'est pas forcément d'ordre religieux et qu'il peut relever de la sphère sociale ou politique. Le chercheur distingue également les sectes et le djihadisme, « phénomène à la fois beaucoup plus dangereux et beaucoup plus diffus que le sectarisme[7] ».

Les contextes nationaux et internationaux constituent le terreau de la radicalisation. La France a été confrontée, par le passé, à plusieurs vagues d'actions terroristes : action directe dans les années 1970, le Groupe islamique armé (GIA) dans les années 1995. Elle avait été ensuite épargnée dans les années 2000, contrairement aux États-Unis (2001) et à des pays voisins (Espagne, gare

[7] « Les djihadistes ne sont comparables à des paumés qui rejoignent une secte que dans une certaine mesure. Les sectes présentent une structure organisationnelle bien déterminée, avec une hiérarchie et des gourous. Le djihadisme, lui, opère par des formes d'action collective beaucoup plus décentralisées. Il est certes quasi sectaire, mais aussi méta-sectaire. (...) Dans un groupe djihadiste, il y a plusieurs personnalités charismatiques, et les relations ne sont pas hiérarchisées de la même manière que dans une secte. » Audition de Farhad Khosrokhavar à l'Assemblée nationale du 10 février 2015, devant la commission d'enquête sur la surveillance des filières et des individus djihadistes.

d'Atocha en 2004; Londres en 2005), ce qui explique la sidération lors des attentats de 2015 (janvier, novembre) et 2016. Le passé colonial, les valeurs de la patrie des droits de l'homme, le poids de la population d'origine et de culture arabo-musulmane, l'entrée du pays dans la coalition expliquent que la France soit particulièrement ciblée[8]. Dans un pays peu habitué à la violence, la menace est inscrite dans la durée, les attentats se succèdent et touchent des lieux de sociabilité ordinaires (les terrasses des cafés parisiens, par exemple). De nouveaux modes opératoires sont apparus (arme blanche, camion fou, machette…).

Khosrokhavar (2015b) distingue deux profils de jeunes radicalisés. Le premier, image classique du djihadiste véhiculé par les médias, est un « jeune de banlieue qui est passé par les étapes suivantes : déviance, prison, sortie de prison, récidive, participation à des trafics, illumination mystique qui fait d'eux des sortes de musulmans *born again*, voyage initiatique dans des pays où sévissent des formes de djihadisme, retour en Europe, accomplissement d'un certain nombre d'actes violents sur les citoyens ». La haine constitue leur moteur d'action : « L'élément fondamental est leur sentiment d'être des victimes, d'être exclus de la société, du travail et de la dignité. Ils éprouvent une haine inextinguible à l'égard des «autres», qui se focalise, souvent de manière indistincte, sur tous ceux qui ont une forme de vie citoyenne et professionnelle normale, et qui leur renvoient l'image de leur propre indignité, y compris les personnes d'origine maghrébine qui ont réussi ». Depuis 2013, la guerre civile en Syrie a fait émerger un nouveau type de djihadiste, issu des classes moyennes. « Leur profil anthropologique, leur subjectivité, leur façon de concevoir les choses et la forme que prend leur expression de soi sont totalement différentes de celles des jeunes des banlieues : ils ont non pas une haine ou une mentalité agonistique à l'égard de la société, mais plutôt le sentiment d'une profonde injustice. » Les prédateurs de Daech les recrutent en jouant sur la fibre humanitaire : aller prendre soin des enfants syriens massacrés.

Un jeune en quête d'identité, ou tout simplement de sens, peut devenir une cible. L'anthropologue Atran (2015) explique : « Ils se radicalisent pour trouver une identité forte dans un monde terne, où les lignes verticales de communication entre les générations ont été remplacées par des attaches horizontales de partages qui peuvent couvrir le globe ». Comme le note la journaliste Chambraud (2017, 18 août), « les chercheurs sont divisés sur les ressorts de leur engagement ». Certains mettent en cause une lecture salafiste de l'islam, d'autres une révolte générationnelle nihiliste, d'autres encore des facteurs psychologiques ou géopolitiques. Plusieurs théories[9] s'affrontent, comme l'illustre la polémique qui oppose Olivier Roy (2015) et Gilles Kepel (2015). Ce dernier a été particulièrement virulent dans son séminaire Violence et Dogme, à l'École normale supérieure (mars 2016). Dans le compte-rendu de sa communication commune avec Bernard Rougier il s'insurge : « Le succès du slogan «Islamisation de la radicalité » [Roy] et le refus des chercheurs, par peur d'être soupçonnés d'islamophobie, d'analyser la spécificité du jihadisme confortent la doxa médiatico-politicienne dans son ignorance de la réalité sociale et son arrogance intellectuelle » (Kepel et Rougier, 2016). Comme nous le verrons, seul le retour aux sources primaires et à la démarche scientifique peut permettre d'avancer.

[8] Quelques indicateurs datant d'avril 2016, permettent de mesurer l'ampleur du phénomène : 2 073 personnes identifiées dans les filières syro-irakiennes, dont un millier sur zone et l'autre avec velléité de départ; 9 500 personnes signalées pour radicalisation violente dont 4 500 via la plateforme et 4 900 via les états-majors de sécurité; 20% mineurs et 35% femmes; 2/3 moins de 25 ans ; 12 000 étrangers sur zone ; La France est le premier pays européen en valeur absolue.

Le profil des radicalisés, novembre 2016 : Accroissement de la part des filles 41% ; Accroissement du nombre de mineurs 33% ; 52% appartenaient déjà à la délinquance ; 1/4 des hommes et 1/3 des femmes sont des convertis ; 7% sont effectivement partis. (Source : Groupe de prévention de la radicalisation, académie de Lille, France)

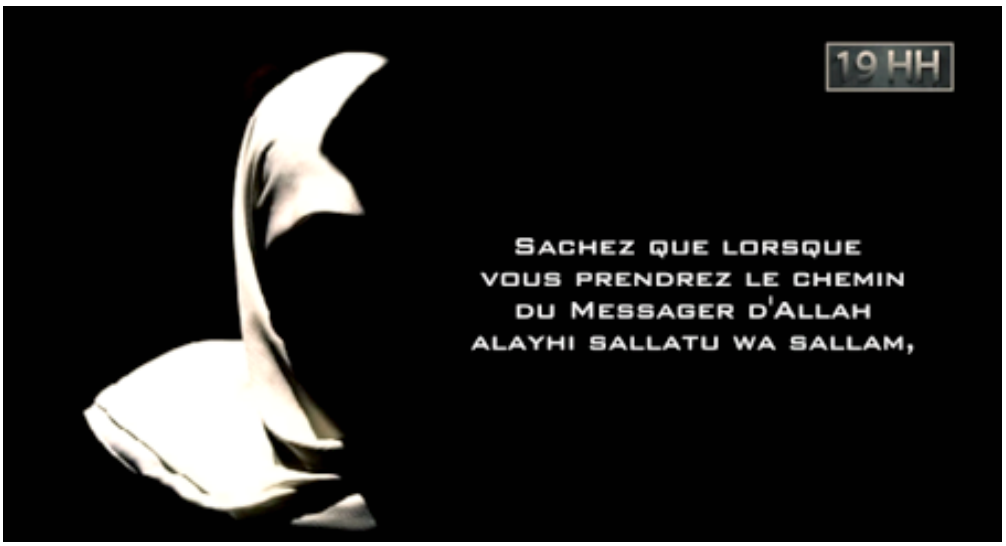
[9] Nous ne pouvons les développer dans le cadre de cet article. Le lecteur pourra se référer à la bibliographie, pour explorer l'analyse sociologique (Kosrokhavar, 2004, 2006, 2014, 2015, 2016 ; Liogier, 2012 ; Perez, 2016 ; Roy 2015 ; Thomson, 2014), philosophique (Gauchet, 2015), psychanalytique (Anzieu, 1984; Benslama, 2015; Nathan, 2015) et politique (Birbaun, 2016), et découvrir l'éclairage donné par les sciences du langage (Bulinge, 2012).

1.2. La cyberpropagande djihadiste, perversion des faits et emprise mentale

L'universitaire F. Bulinge (2014) définit cinq étapes du processus de radicalisation violente :

- La sensibilisation
- Le conditionnement
- L'endoctrinement
- L'embrigadement
- L'incitation au passage à l'acte

Le processus se fait par étapes et touche la sphère intellectuelle, mais aussi affective. Il utilise les ressorts et mécanismes de l'emprise mentale. La radicalisation est souvent corrélée à des conflits identitaires et à des ruptures. Daesch utilise Internet et les réseaux sociaux pour séduire les adolescents et les transformer en héros en inversant le stigmate négatif des individus fragiles (Liogier, 2015). Il les cible en utilisant leurs codes culturels, recyclant musique et jeux vidéo à des fins de propagande; celle-ci repose sur l'imaginaire de la « culture mainstream » (Martel, 2010) : Assassin's Creed; The Lord of the Rings, etc. La « lol culture » (Dagnaud, 2010) est omniprésente. Toscer (2015), dans son film Djihad 2.0, analyse l'art de la cyberpropagande, parfaitement maîtrisé par les communicants de Daech. Le réalisateur décrypte l'embrigadement par l'image opérée sur Internet et montre l'efficacité des vidéos et clips de propagande. Le discours véhiculé est binaire et auto-légitimant avec des éléments narratifs reposant sur la victimisation et la théorie du complot (Durringer, 2016). Pour ériger des contrevérités en faits, la démarche est bien rodée, en anticipant les arguments de la famille et des éducateurs pour les discréditer et annihiler le doute. Ainsi, la vidéo 19HH d'Omar Omsen décline les différents arguments « On dira de vous » :



Propagande djihadiste; vidéo 19HH de Omar Omsen

Le témoignage de déserteurs (Dandois et Trégan, 2016) et les documentaires (Marre, 2015; Sommerville et Riam Dalati 2017) permettent de comprendre les rouages de la propagande. Les djihadistes mobilisent tous les vecteurs[10] pour composer une représentation du monde simpliste, commode mentalement plutôt que vraie. Bronner (2003) montre que les croyances ont leur propre logique et relèvent d'une rationalité subjective, alors que la science relève d'une rationalité objective. Les croyances émergent des limites de l'accès à la connaissance : limites dimensionnelles (spatiales, temporelles), culturelles (filtres interprétatifs), cognitives (illusions perceptives, impossibilité de saisir une question dans toute sa complexité, etc.). Il importe donc de casser ces illusions. Dans son *La pensée extrême* (2009), le sociologue démonte les mécanismes qui conduisent, de manière logique bien qu'effrayante, à adhérer à des idées extrémistes. « Chaque étape a poussé l'individu vers la pensée extrême, mais chacune d'entre elles, prise séparément, peut sans doute être considérée comme raisonnable » (p. 36). La pensée extrême se fonde sur une doctrine cohérente, « pure », monolithique et manichéenne. Dans la dernière partie de son livre, Bronner invite à emprunter les chemins qui mènent à l'extrémisme en sens inverse, pour « faire changer d'avis un extrémiste » (*Ibid*., p. 309). Son dernier livre, *La démocratie des crédules* (2013), montre que les conditions de notre vie contemporaine se sont alliées au fonctionnement intime de notre cerveau pour faire de nous des dupes. Mieux armer les « crédules » contre les croyances commence dès l'école, précise-t-il.

Le sociologue Khosrokhavar analyse « l'inversion magique » opérée, sur Internet, par l'islamisme radical qui transforme le mépris de soi en mépris de l'autre. On coupe le jeune de sa sphère de vie habituelle (famille et groupe de pairs) pour lui substituer une autre vie, via la tribu numérique, dans laquelle il a le sentiment d'exister et de retrouver un sens à sa vie. La rhétorique du pur *versus* l'impur devient alors prégnante. Cette opposition qui remplace la dichotomie habituelle des adolescents, juste *versus* injuste, constitue un signal d'alerte pour lequel les parents et les éducateurs doivent être vigilants (Focquenoy, 2017; sous presse) :

> La mutation de la haine en djihadisme sacralise la rage et leur fait surmonter leur mal-être par l'adhésion à une vision qui fait de soi un chevalier de la foi et des autres, des impies indignes d'exister. La mue existentielle est ainsi accomplie, le Soi devient pur et l'Autre impur. L'islamisme radical opère une inversion magique qui transforme le mépris de soi en mépris de l'autre et l'indignité en sacralisation de soi aux dépens de l'autre. Fini, désormais, le sentiment d'insignifiance et d'absence de vocation dans une société où l'on ne pouvait survivre que par de petits boulots ou par la délinquance ! (Khosrokhavar, 2016).

Clarisse Féletin (2015b) a réalisé, peu de temps avant la tuerie de *Charlie Hebdo* (janvier 2015), un documentaire, *Engrenages, les jeunes face à l'islam radical*, qui révèle concrètement le mode opératoire des prédateurs qui enrôlent des jeunes Français. Elle décrypte l'endoctrinement via Internet en montrant les

[10] Les différents vecteurs de propagande djihadistes : la radio (Al-Bayan), la télévision (Al-Furqan, Al-Hayat), les magazines (Dabiq, Dar al-islam), les vidéos (Jabhat Al Nosra : « 19HH » de Omar Omsen et les vidéos créationnistes et complotistes : The Signs (2011), The Arrivals (2013) et les clips de propagande ultraviolents qui subliment la violence par une esthétique ciselée et diffusent un discours messianique et eschatologique.

différentes étapes depuis la première prise de contact via les réseaux sociaux jusqu'au départ du jeune en Syrie. Elle révèle l'écart entre la propagande djihadiste sur la toile et la réalité à laquelle se heurtent les jeunes enrôlés (Féletin, 2015a). Aveuglée par l'argument humanitaire, très fréquent pour « appâter » les jeunes filles, Nora, 15 ans, qui rêvait d'« aider les plus pauvres », s'est retrouvée séquestrée à Alep, aux mains des terroristes. Les conversations entre Rachel, lycéenne de première scientifique, et son « fiancé gourou » permettent de mesurer l'ampleur du lavage de cerveau opéré; l'emprise mentale apparaît similaire à celle pratiquée dans les sectes. Rachel n'est pas choquée, par exemple, par le choix proposé entre « un bébé chat et une kalachnikov ». Les captations des communications téléphoniques montrent le subtil jeu entre la séduction (« Tu es ma princesse ») et la contrainte inepte (« Ferme ta bouche, sinon le diable va y rentrer »). Progressivement, Rachel perd son libre arbitre et n'est plus amenée à s'attacher aux faits. Les images de propagande poursuivent le même objectif : entretenir la confusion entre le réel et le virtuel.

2. Réhabiliter les faits et développer l'esprit critique, un enjeu pédagogique, éducatif et civique de lutte contre la radicalisation

Internet est donc à la fois un incubateur de la pensée extrême et un vecteur de diffusion de l'idéologie djihadiste. La démultiplication du nombre de producteurs et diffuseurs d'information sur la toile crée un « labyrinthe mental où il est difficile de s'orienter. L'individu se laisse alors guider par des croyances étayées par des biais cognitifs auxquels notre cerveau est enclin, à commencer par le biais de confirmation, qui incite à aller rechercher d'abord les informations qui vont dans notre sens » (Bronner, 2014). Nous n'avons plus aucune distance critique sur cet univers enveloppant de signes et d'images scénarisées où, comme le prédisait le philosophe Baudrillard (1981, 1992) le média réalise l'événement en le déréalisant. Dans ses écrits des années 1990, Baudrillard avait développé une théorie d'un monde de simulacres. Ce monde de « simulacres vrais » a inspiré Edgar Morin (2017) qui souligne : « Baudrillard, dit-il, excelle à désagréger les évidences et à montrer le peu de réalité de la réalité ». Morin (2016a) rappelle que « revenir sur la connaissance, sur sa source, sur le sujet connaissant, est un complément nécessaire de toute connaissance, y compris globale » (p. 127). Le philosophe précise : « ce qui est central, ce sont les principes à partir desquels nous organisons le monde que nous connaissons, c'est ce qu'on peut appeler le « paradigme » qui guide les systèmes de connaissance et de pensée. Nos idées obéissent à un paradigme de réduction et de disjonction. » (p. 127). Cette démarche s'avère donc cruciale pour l'École et constitue un enjeu pédagogique, éducatif, mais aussi civique.

2.1. Comprendre un phénomène complexe plurifactoriel, l'importance de la recherche scientifique et des « sources primaires »

Revenir sur la connaissance, sur sa source, sur le sujet connaissant, comme le préconise Edgar Morin, s'applique également à la recherche universitaire, en particulier pour comprendre le phénomène complexe et plurifactoriel du djihadisme. Kepel et Rougier (2016, 14 mars) s'insurgent : « Alors que les sciences humaines et sociales sont concernées au premier chef pour fournir les clés d'interprétation du phénomène terroriste d'une ampleur inouïe qui a frappé l'Hexagone, les institutions universitaires sont tétanisées par l'incapacité à penser le jihadisme dans notre pays ». Les deux chercheurs constatent que « Radicalisation » comme « islamophobie » constituent des mots écrans qui obnubilent notre recherche en sciences humaines. Le premier « dilue dans la généralité un phénomène dont il interdit de penser la spécificité ». Pour les deux chercheurs, toutes les disciplines doivent pouvoir contribuer à la compréhension du phénomène « à condition d'aller aux sources primaires de la connaissance ». Ils conseillent de ne pas oublier l'héritage d'Émile Durkheim qui avait établi « l'identité de la démarche scientifique par sa capacité à distinguer les concepts opératoires des "prénotions" ». Le fondateur de la sociologie française « qualifiait ces dernières de "sortes de concepts, grossièrement formés", qui prétendent élucider les faits sociaux, mais contribuent, en réalité, à les occulter, car ils sont le seul produit de l'opinion, et non de la démarche épistémologique de la recherche ». Seules la lecture des textes et les enquêtes de terrain peuvent permettre d'appréhender les mutations du jihadisme. Une récente étude sociologique menée directement auprès de djihadistes, sous la direction de Xavier Crettiez, professeur à Sciences Po et de Romain Sèze, chercheur à l' INHESJ[11], s'inscrit dans cette démarche. Les deux chercheurs ont interrogé treize hommes condamnés pour des faits de terrorisme et ont développé une analyse qualitative des trajectoires qui peuvent conduire à un tel engagement (Crettiez et Sèze, 2017). Ils soulignent le rôle d'Internet dans le processus majoritairement individuel de radicalisation et d'autodidaxie des jihadistes. « Le constat d'une injustice flagrante va constituer un moment pivot de la décision de l'engagement et du recours à la violence » (p. 67) expliquent les chercheurs.

[11] INHESJ : Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice

2.2. Le primat des faits et l'éthique du débat, axes de prévention dans l'École française

Le sentiment d'injustice flagrante, catalyseur de l'engagement djihadiste (*Ibid.*) nous renvoie à la part de responsabilité de la société française. Sans s'enfermer dans « l'imaginaire fantasmatique des banlieues » le philosophe Bidar (2015, 25 janvier) constate que « notre société porte la responsabilité d'avoir laissé s'installer ces zones de relégation, où la mixité culturelle n'existe plus. On fait de ces gens ghettoïsés des proies pour des discours qui vont leur donner a minima la sécurité d'une religion communautaire ». Le philosophe souligne qu'il est primordial de « contrecarrer l'influence des préjugés, des instrumentalisations, de ne plus laisser le monopole de la parole aux extrêmes ». Bidar (2012) propose des pistes pragmatiques. Rejoignant les positions de nombreux

sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation (Dubet, 2016; Meirieu, 2016; Merle, 2001), il rappelle le premier défi à relever pour l'École française : la réduction des inégalités. Les inégalités scolaires sont corrélées aux inégalités sociales. Certains élèves se sentent humiliés (Merle, 2005) et peuvent constituer des proies faciles pour les djihadistes qui leur proposent de devenir des héros. Dans l'établissement scolaire, la première prévention est donc de promouvoir réellement les valeurs de la République, de valoriser l'engagement des élèves, de veiller au respect des droits au sein de l'établissement et d'adopter une attitude bienveillante (Focquenoy, sous presse). L'anthropologue Atran (2015) nous invite à libérer l'énergie et les idéaux de la jeunesse. À ses yeux, trois conditions sont nécessaires pour y parvenir. Parents et acteurs scolaires peuvent conjointement agir pour les atteindre :

1. Donner un sens à leur vie à travers la lutte, le sacrifice et la fraternité.
2. Leur offrir une vision positive et personnelle, susceptible d'être concrétisée.
3. Leur donner la possibilité de créer leurs propres initiatives locales.

Ces préconisations rejoignent les conclusions du *Rapport de la mission d'information de l'assemblée nationale sur les moyens de DAESCH* (Poisson et Arif, 2016) : « La participation à la vie en commun doit, pour être porteuse de progrès, être un acte conscient et réfléchi, donnant à chacun sa juste place, sans stigmatisation ni caricature. La construction et la promotion d'un humanisme universel [...] est une démarche quotidienne qui doit permettre une véritable intégration de chacun, dans le respect de ce qui nous rassemble et sans nier nos différences » (p. 176). Dans les établissements secondaires français, une des missions du conseiller principal d'éducation (CPE) est justement de rendre consciente et réfléchie la vie en commun (Focquenoy, 2015). Lors des entretiens avec les élèves, par exemple après une exclusion de cours, il doit privilégier les faits et amener l'élève à dépasser les opinions et les sentiments. Aveuglé par l'émotion ou la colère, l'élève se crispe souvent sur un sentiment d'injustice : « De toute façon, ce prof ne m'aime pas ! » C'est au CPE de l'amener à reprendre les faits qui ont motivé l'incident et de lever les malentendus. L'élève chemine ainsi vers la connaissance de son propre fonctionnement et dépasse ses erreurs et illusions. Le CPE contribue ainsi, avec ses collègues enseignants, à « l'enseignement de la connaissance » défendu par Edgar Morin (2014, 2016) :

> Je préconise depuis vingt ans d'introduire dans nos écoles, dès la fin du primaire et dans le secondaire, l'enseignement de ce qu'est la connaissance, c'est-à-dire aussi l'enseignement de ce qui provoque ses erreurs, ses illusions, ses perversions. Car la possibilité d'erreur et d'illusion est dans la nature même de la connaissance. La connaissance première, qui est perceptive, est toujours une traduction en code binaire dans nos réseaux nerveux des stimuli sur nos terminaux sensoriels, puis une reconstruction cérébrale. Les mots sont des traductions en langage, les idées sont des reconstructions en systèmes. (Morin, 2016, 7 février)

Cette démarche rejoint la « pédagogie des biais cognitifs » préconisée par Bronner :

> Chacun devrait pouvoir faire sa déclaration d'indépendance mentale par rapport à ses propres intuitions. Cela commence dès l'école. Tous les programmes se prêtent à une telle pédagogie des biais cognitifs : biais de confirmation, négligence de la taille de l'échantillon, confusion entre corrélation et causalité… Il s'agirait d'apprendre à présenter les informations vraies sur un terrain psychologiquement neutre. On sait en effet que certaines informations ne sont pas traitées de manière neutre par l'esprit : les faibles probabilités sont intuitivement multipliées par dix ou quinze, on tient plus compte des pertes que des bénéfices… En lui faisant prendre conscience de ses automatismes, on permettra à chaque citoyen d'avoir un point de vue raisonnable et raisonné. (Bronner, 2014)

Cette démarche intellectuelle qui scelle le primat des faits a été réhabilitée institutionnellement dans la loi du 8 juillet 2013[12] d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui insiste sur la nécessaire éducation aux médias et à l'information[13] (EMI). Cette éducation s'articule autour de trois axes principaux : sensibiliser aux risques de la désinformation et de la manipulation de l'information sur Internet, éveiller l'esprit critique en donnant des clés de compréhension de la production de discours sur Internet et proposer des outils de discernement et d'évaluation de la fiabilité des contenus mis en ligne. En février 2017, le journal Le Monde a lancé Décodex, un outil, utilisable par les enseignants, qui aide à vérifier les informations qui circulent sur Internet et à dénicher les rumeurs, exagérations ou déformations. L'EMI permet d'utiliser les techniques de l'organisation État islamique contre elle-même, comme nous y invitent Atran et Hamid (2016) : « l'EI [État islamique] envoie des messages sur mesure et les transmet à travers des réseaux sociaux très soudés ? Faisons la même chose ! » Des projets d'établissement relèvent ce défi ; par exemple, des élèves analysent les mécanismes de la propagande, créent des vidéos et découvrent leur impact sur un autre groupe d'élèves.

La force de l'école est de faire partager des savoirs, ce qui « est déjà accepter une commune vérité qui peut permettre de confronter les croyances sans s'agresser » (Meirieu, 2016) et de plonger les adolescents dans une pensée complexe qui développe la « connaissance de la connaissance » :

[12] QLoi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. NOR: MENX1241105L. https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte

[13] *Cf.* L'EMI dans la loi de refondation de l'École sur le site *Éduscol*. http://eduscol.education.fr/cid83623/l-emi-dans-la-loi-de-refondation-de-l-ecole.html. Le site propose également des outils pédagogiques pour l'EMI.

> Il nous semble aujourd'hui, plus que nécessaire, vital, d'intégrer dans notre enseignement dès le primaire et jusqu'à l'université, la « connaissance de la connaissance », qui permet de faire détecter aux âges adolescents, où l'esprit se forme, les perversions et risques d'illusion, et d'opposer à la réduction, au manichéisme, à la réification une connaissance capable de relier tous les aspects divers, voire antagonistes, d'une même réalité, de reconnaître les complexités au sein d'une même personne, d'une même société, d'une même civilisation. (...) En réformant la connaissance, nous nous donnons les moyens de reconnaître les aveuglements auxquels conduit l'esprit de guerre et de prévenir en partie chez les adolescents les processus qui conduisent au fanatisme (Morin, 2016, 7 février).

Un autre enseignement, l'enseignement moral et civique[14] (EMC), constitue également un levier de lutte contre le fanatisme. L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. « Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité[15] ». La culture du débat, « l'éthique de la discussion » (Habermas), peu développées dans le système français, doivent traverser l'ensemble des enseignements et la vie quotidienne des établissements scolaires. Bidar (2015, 25 janvier), qui a contribué à l'écriture de la *Charte de la laïcité à l'école*[16] (2013) et élaboré le matériel pédagogique qui permet de s'approprier cette charte, insiste : « Il faut qu'à l'école les élèves débattent, apprennent à parler ensemble, d'abord des valeurs communes, puis de leurs différences. Parce que s'ils n'en parlent pas dans la classe, ils se battront dans la rue. » Il est impérieux qu'« on leur donne les moyens de comprendre qu'il n'y a pas concurrence entre leur fond culturel propre et les valeurs que la République leur demande de partager ».

Pour atteindre ces objectifs, l'institution se mobilise pour former les personnels et mutualiser les ressources[17] avec les autres partenaires, comme le fait le groupe de prévention des dérives sectaires et de la radicalisation de l'académie de Lille, créé en 2014. Ce groupe, piloté par une inspectrice pédagogique régionale « Établissements et Vie scolaire », réunit des responsables rectoraux, le référent académique « Laïcité », le médecin conseiller technique du recteur, des inspecteurs, des chefs d'établissement, une juriste, deux conseillères principales d'éducation. Il travaille en étroite collaboration avec les autres services de l'État et élabore des outils et stages de formation pour les personnels de l'académie. L'usage et le mésusage des faits constituent le nœud gordien de ces stages.

[14] Les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique ont été publiés au Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243

[15] L'enseignement moral et civique : principes et objectifs sur le site Eduscol. http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs.html

[16] « La Charte de la laïcité à l'École a été élaborée à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. Elle a été présentée par le ministre le 9 septembre 2013. Elle explicite le sens et les enjeux du principe de laïcité, sa solidarité avec la liberté, l'égalité et la fraternité, dans la République et dans le cadre de l'École. » Charte téléchargeable sur http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html

[17] Voir, *infra*, la sitographie.

Conclusion

Face à la menace terroriste pérenne, l'École doit permettre aux adolescents vulnérables de ne pas devenir la proie des prédateurs, en réhabilitant les faits, en développant leur esprit critique et en leur redonnant toute leur place au sein du système scolaire. Ce sont des axes essentiels de prévention de la radicalisation, car ils permettent de lutter contre l'ignorance profonde, la désaffiliation et l'aliénation intellectuelle. Ils constituent un enjeu pédagogique, éducatif et civique. La macabre litanie de la terreur djihadiste rappelle le défi qui s'impose à l'École, résumé par Morin (2016, 7 février) :

> Comment devient-on fanatique, c'est-à-dire enfermé dans un système clos et illusoire de perceptions et d'idées sur le monde extérieur et sur soi-même? Nul ne naît fanatique. Il peut le devenir progressivement s'il s'enferme dans des modes pervers ou illusoires de connaissance. Il en est trois qui sont indispensables à la formation de tout fanatisme : le réductionnisme, le manichéisme, la réification. Et l'enseignement devrait agir sans relâche pour les énoncer, les dénoncer et les déraciner. Car déraciner est préventif alors que déradicaliser vient trop tard, lorsque le fanatisme est consolidé.

Commenter l'article

Références

Atran, S. (2015, 29 juin). *Ce que la sociologie propose dans la lutte contre la violence extrémiste.* Récupéré de : http://www.huffingtonpost.fr/scott-atran/analyse-sociologique-de-lextremisme_b_7221800.html

Atran, S. et Hamid, N. (2016). *Comment devient-on djihadiste ?* Récupéré de : http://vient-on-djihadiste-2-2-par-scott-atran-et-nafees-hamid-chercheurs,140793.php/

Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal.* Paris : Dunod.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation.* Paris : Galilée.

Baudrillard, J. (1990). *La transparence du mal. Essai sur les phénomènes extrêmes.* Paris : Galilée.

Baudrillard, J. (1992). *L'illusion de la fin ou la grève des évènements.* Paris : Galilée.

Benslama, F. (2015). Subjectivité et politique de la radicalisation. *La clinique lacanienne, 27,* 183-198.

Bidar, A. (2012). P*our une pédagogie de la laïcité à l'école.* Paris : la documentation française.

Bidar, A. (2015, 25 janvier). *Je suis convaincu qu'existe un universel humaniste.* Télérama. Récupéré de : http://www.telerama.fr/idees/abdennour-bidar-philosophe-je-suis-convaincu-qu-existe-un-universel-humaniste,121931.php

Birbaun, J. (2016). *Un silence religieux; la gauche et le djihad.* Paris : Seuil.

Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances.* Paris : PUF.

Bronner, G. (2009). *La pensée extrême.* Paris : Denoël.

Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bronner, G. (2014, 28 mai). *Les croyances et le scepticisme fragilisent la démocratie.* Les Echos.

Bulinge, F. (2012). Un outil de décryptage de contenus manipulatoires : cas des groupes islamistes radicaux. *Communication et organisation, 42*, 175-190.

Bulinge, F. (2014). Radicalisation sur Internet : méthodes et techniques de manipulation. *Cahiers de la Justice et de la sécurité, 30*, 32-42.

Chambraud, C. (2017, 18 août). *Nihilisme, salafisme, géopolitique : les multiples ressorts de la radicalisation djihadiste.* Le Monde.

Crettiez, X. et Sèze, R. (dir.) (2017). *Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents.* Paris : Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et justice : Institut national des Hautes études de la sécurité et de la justice.

Dagnaud, M. (2010, 13 septembre). *De la BOF génération à la LOL génération.* Récupéré de : http://www.slate.fr/story/27079/bof-generation-lol-generation

Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité, reconnaissance.* Paris : Éditions du Seuil.

Feletin, C. (2015a, 15 janvier). *Il faut mettre en place de vrais programmes de désendoctrinement.* Télérama. Récupéré de : http://www.telerama.fr/monde

Focquenoy, C. (2015). *L'ombre de Monsieur Viot… Du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970).* Thèse de doctorat en histoire contemporaine, Université d'Artois, France.

Focquenoy, C. (2017). De la radicalisation des jeunes, quelques clefs de compréhension à l'usage des parents. Dans J.-L. Auduc (dir.), *Rapprocher l'École de toutes les familles. Revue du comité national de réflexion familles/École, 3.*

Focquenoy, C. (sous presse). L'éducation à la paix dans l'enseignement secondaire français, l'éthique de l'altérité au-delà des frontières. Dans O. Damus, C. Wukf et D. Jeffrey (dir.), *Éduquer à la paix dans un monde violent.* Paris : CNRS Éditions.

Gauchet, M. (dir.) (2015, mars). Guide d'autodéfense contre le fanatisme. *Philosophie magazine, 87.*

Kepel, G. (2015). *Les banlieues de l'islam : naissance d'une religion en France.* Paris : Seuil

Kepel, G. et Rouigier, B. (2016, 14 mars). « Radicalisations » et « islamophobie » : le roi est nu. *Libération.*

Khosrokhavar, F. (1997). *L'islam des jeunes.* Paris : Flammarion.

Khosrokhavar, F. (2004). *L'Islam dans les prisons.* Paris : Balland.

Khosrokhavar, F. (2006). *Quand Al-Qaida parle.* Paris : Grasset.

Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation.* Paris : Maison des sciences de l'homme.

Khosrokhavar, F. (2015a). *Audition à l'assemblée nationale de M. Farhad Khosrokhavar, directeur de recherche à l'École des hautes études en sciences sociales. Commission d'enquête sur la surveillance des filières et des individus djihadistes.* Récupéré de : http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr-cesurvfil/14-15/c1415015.asp

Khosrokhavar, F. (2015b). Qui sont les djihadistes français? *Sciences Humaines, 268,* 8-13.

Khosrokhavar, F. (2016, 28 janvier). *Expliquer la radicalisation : portrait-robot du « djihadiste maison ».* Récupéré de : https://theconversation.com/expliquer-la-radicalisation-portrait-robot-du-djihadiste-maison-53770

Liogier, R. (2012). *Le Mythe de l'islamisation, essai sur une obsession collective.* Paris : Seuil.

Liogier, R. (2015). *Le jihadisme ne vient pas du communautarisme, mais de la désocialisation.* Récupéré de : http://www.lesinrocks.com/2015/02/07/actualite/raphael-liogier-le-jihadisme-ne-vient-pas-du-communautarisme-mais-de-la-desocialisation-11559369/

Martel, F. (2010). *Mainstream. Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias.* Paris : Flammarion.

Meirieu, P. (2016, 20 août). La démocratie est assignée à faire de l'éducation sa priorité. *Le Monde.*

Merle, P. (2001). Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. *Revue française de sociologie, 42*(1), 81-115.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié.* Paris : PUF.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation.* Paris : Actes sud/Play Bac.

Morin, E. (2016a). *Penser global.* Paris : Flammarion.

Morin, E. (2016b, 7 février). Éduquer à la paix pour résister à l'esprit de guerre. *Le Monde.*

Morin, E. (2017, 2 mars). Dix ans après sa mort, Baudrillard fait toujours penser. *Le Monde Idées.* Récupéré de : http://abonnes.lemonde.fr/culture/article/2017

Perez, F. (2016). La conversion comme acte de révolte ou comme réponse au vide idéologique ? *Histoire, monde et cultures religieuses, 39,* (3), 45-54. doi:10.3917/hmc. 039.0045.

Poisson, J.-F. et Arif, K. (2016). *Rapport de la mission d'information de l'assemblée nationale sur les moyens de DAESCH.* (Rapport 3964). Paris : Assemblée nationale.

Roy, O. (2015, 24 novembre). Le djihadisme est une révolte générationnelle et nihiliste. *Le Monde.*

Sémelin, J. et Ollitrault, S. (2016, novembre). Comprendre la radicalisation. *CNRS*. Récupéré de : https://lejournal.cnrs.fr/nos-blogs/face-au-terrorisme-la-recherche-en-action/comprendre-la-radicalisation

Thomson, D. (2014). *Les Français djihadistes.* Paris : Éditions de l'Arènes.

Films et reportages

Dandois, T. et Trégan, F.-X. (2016). *Daech, parole de déserteurs.*

Durringer, X. *Ne m'abandonne pas.* Fiction diffusée sur France 2, le 3 février 2016.

Feletin, C. (2015b). *Engrenages, les jeunes face à l'islam radical.* Production Bonne Pioche avec la participation de France Télévisions.

Marre, Y. (2015, 7 décembre). *La radicalisation des jeunes Français.* Arte diffusion.

Martel, F. (2010). *Mainstream. Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias.* Paris : Flammarion.

Nathan, T. (2015, 26 novembre). *La déradicalisation des djihadistes.* Émission 28'. Arte diffusion.

Sommerville, Q. et Riam Dalati, R. (2017, 17 Août). *An education in terror.* London : BBC Edition.

Toscer, O. (2015). *Djihad 2.0.* Paris : Coproduction LCP-Assemblée nationale / Kino / Les Poissons Volants.

Sitographie

stop-djihadisme.gouv.fr

http://www.cpdsi.fr/

eduscol.education.fr

MIVILUDES www.derives-sectes.gouv.fr

Fiction et histoire : une complémentarité au service de la construction de la réalité sociale

Audrey Bélanger

Sabrina Moisan

L'histoire, qu'elle provienne de l'historien, d'un romancier ou d'un élève, est une construction, « un produit pensé, c'est-à-dire une représentation mentale construite au prix d'une démarche intellectuelle » (Martineau, 1997, p. 91). Initier les élèves à l'histoire, c'est les inviter à entrer en contact avec le passé, les amener à lire le présent selon un mode de lecture bien particulier, celui de la discipline historique, qui, « avec sa façon de raisonner et ses procédures propres, ses concepts et ses interprétations basées sur des données documentaires » (*Ibid*., p. 92), amène l'apprenant à trouver des réponses aux interrogations qu'une réalité humaine suscite (Gouvernement du Québec, 2003). Les faits sont donc au cœur de l'apprentissage de l'histoire. Certes, les élèves ne possèdent pas toujours les connaissances antérieures, les compétences linguistiques ou la formation de l'historien, mais en travaillant avec des sources, ils ont la possibilité de découvrir « the ways that knowledge is constructed from evidence » (Sandwell, 2008, p. 305). Pour ce faire, l'élève doit, d'une part, distinguer récits secondaires et sources primaires sur lesquels les récits se construisent et, d'autre part, être amené à interroger les sources, à identifier l'information explicite, puis à chercher celle qui est implicite (Seixas et Morton, 2013).

Le récit[18], évoqué dans les programmes sous différentes formes, peut constituer un espace privilégié de réflexion autour du statut des faits historiques dans l'apprentissage de l'histoire et de la lecture littéraire à l'école[19]. Le récit de fiction, en l'occurrence le roman historique, est une source poétique qui « sert l'imaginaire moderne » (Falardeau, 1997, p. 568). Il peut « contribuer à donner le goût de l'histoire » à de jeunes lecteurs (Johnson, 1979, p. 87). Toutefois, il soulève aussi un questionnement sur la précision et l'authenticité des faits relatés : une date ou l'évocation d'une rafle ne suffit pas à garantir la justesse du récit d'un point de vue de l'Histoire[20] (Thaler et Jean-Bart, 2002).

Ce constat nous amène donc à nous poser la question suivante : peut-on apprendre l'histoire sur la base des faits de fiction ? Dans ce texte, nous souhaitons montrer en quoi les faits de fiction historiques peuvent effectivement nuire ou servir l'apprentissage de l'histoire. Pour ce faire, nous examinerons comment les savoirs factuels véhiculés par le récit de fiction peuvent représenter un obstacle lié à la construction de sens par l'élève. Ensuite, en contrepartie, nous tenterons de démontrer que la fictionnalisation de l'histoire et le statut incertain des faits dans l'étude d'un roman historique disposent d'un réel potentiel didactique pour développer la pensée historienne. Mais d'abord, afin de mieux cerner le questionnement soulevé quant à l'usage et au mésusage des faits dans un roman historique, un détour épistémologique du côté du travail de l'historien et du romancier s'impose.

[18] Le terme « récit » est polysémique. Dans le champ scolaire, il existe notamment une « opposition faite par certains manuels entre histoire au sens narratologique de "fiction" et *récit* au sens de "narration" » (Daunay et Denizot, 2007, p. 25). Cette opposition ne sera pas discutée dans le cadre de cet article. Nous utiliserons le terme « récit historique» pour désigner le récit de l'historien qui se caractérise par « le rapport au référent, à une "réalité", et l'exigence de vérité [...] qui le distingue, au moins de la manière dont il est construit, du récit de fiction. Ce rapport et cette exigence sont liés à un traitement des sources qui se réclame d'une pratique scientifique » (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 73-74). Dans cet article, nous ne reviendrons pas sur les débats entourant la légitimité du récit en classe d'histoire. Nous vous renvoyons plutôt aux *Plaidoyers pour le récit* de Ricœur (1983).

[19] Lors de la lecture littéraire, le lecteur est amené à examiner de près la forme comme le fond (Gervais, 2006). D'une certaine manière, il fait une critique interne qui porte sur le contenu, sur les thèmes, sur les liens qu'il peut établir avec ce qu'il connaît déjà du sujet, puis une critique externe qui repose sur le contexte de production du document, sur l'identité et l'intention de l'auteur ou encore sur la nature même de l'œuvre.

[20] Le mot *histoire* commence par une majuscule lorsqu'il est employé absolument, c'est-à-dire sans complément ni qualificatif, au sens de l'étude du passé (Office québécois de la langue française, 2002). Le mot histoire, c'est le travail de l'historien, de l'enseignant ou de l'élève, d'un individu ou de la collectivité pour «mieux comprendre le présent grâce au passé » ; c'est « un mode, une méthode particulière de la connaissance, une certaine façon de comprendre le social (Ségal, 1992, dans Martineau, 1997, p. 107).

1. Le travail narratif de l'historien et du romancier : ou variation sur le statut des faits

1.1. Cohérence, vérité et vraisemblance

L'écriture de l'histoire est la construction d'une interprétation d'un phénomène historique, construction qui revêt, la plupart du temps, la forme d'un récit (Moisan, 2010). L'historien,

> [q']u'il reconstruise les intentions et les justifications des acteurs ou qu'il s'intéresse aux rencontres imprévues, aux forces ou aux causes matérielles, [...] se livre, dans son travail d'écriture à une mise en ordre, une "mise en intrigue[21]", qui intercale des événements dans une situation particulière (Deleplace, 2007, p. 3).

1.1.1 Un même souci de cohérence

Le passé est, et sera toujours, « fragmentaire, lacunaire et décontextualisé » (Pomian, 1989, p. 129) ; c'est la fiction qui permet de pallier ces incomplétudes, de reconstruire les dimensions visibles et vécues du passé (*Ibid.*). L'historien, comme le romancier, procède à l'agencement des faits[22] de manière à produire un récit compréhensible pour un lecteur imaginé. Pour l'historien, tout évènement ne constitue pas un fait historique : il « ne le devient que lorsque dans l'immensité de ce qui a eu lieu et dont on conserve des traces, on prend l'initiative de l'isoler et de le constituer comme significatif » (Hassani Idrissi, 2005, p. 101). Ce choix n'est-il pas aussi, du moins en partie, à la base du processus créatif du romancier ?

Le travail de l'historien et celui du romancier, qui peuvent apparaître comme fondamentalement différents au premier abord, peuvent se révéler relativement similaires puisque l'historien rend compte du passé par sa mise en récit « qui suppose une organisation, une dramaturgie propre, en un mot : une mise en intrigues » (Falaize, 2005, p. 224). La similitude est encore plus flagrante lorsqu'il s'agit du roman historique, fictionnalisant l'histoire pour la rendre davantage accessible à un large lectorat. Le génie du romancier historique résiderait dans son aptitude à choisir et à présenter par des moyens artistiques certains pans de la réalité historique, à narrer de grands moments ou à brosser le portrait de personnages historiques, par exemple, et à exprimer vigoureusement que ces moments ou personnages ont bel et bien existés (Lukacs, 1965). Or, les faits évoqués dans un roman ne reposent pas obligatoirement sur un rapport de vérité avec, par exemple, la période historique revisitée par le romancier (Fink, 2011). Même si « l'histoire doit chercher à élaborer une connaissance qui soit aussi intelligible que du Shakespeare ou du Balzac » (Marrou, 1975, p. 45), elle se différencie des œuvres littéraires « par ce caractère de réalité qui pénètre tout son être » (*Ibid.*, p. 225). Le roman historique serait un moyen de « faire revivre les mobiles sociaux et humains qui ont conduit les hommes à penser, sentir et agir précisément comme ils l'ont fait dans la réalité historique » (Lukacs, 1965, p. 44). Le travail de l'historien cherche à comprendre les faits et non à les revivre (Hassani Idrissi, 2005).

[21] Cette notion renvoie notamment aux travaux de Ricœur (1983), dont le concept de mise en intrigue (*muthos*) a été emprunté à Aristote.

[22] À ce propos, selon Ricœur (1983), un récit serait « très exactement ce qu'Aristote appelle muthos, c'est-à-dire l'agencement des faits » (p. 76).

Ainsi, même lorsqu'un grand romancier s'est saisi d'une figure historique et l'a teintée de sa poésie, même si cette œuvre est remarquable, « vraie d'une certaine humanité idéale, la vérité historique, si humble soit-elle, demeure précieuse en soi et toujours désirable, parce qu'elle est de l'humanité réelle » (Marrou, 1975, p. 225). Mais cette vérité historique est le plus souvent inaccessible, même pour l'historien se soumettant à un travail méthodique et rigoureux.

1.1.2 Vérité et vraisemblance

Selon White (1974)[23] :

> we experience the "fictionalization" of history as an "explanation" for the same reason that we experience great fiction as an illumination of a world that we inhabit along with the author. In both we re-cognize the forms by which consciousness both constitutes and colonizes the world it seeks to inhabit comfortably (p. 301).

Toutefois, les productions historiennes ne sont pas uniquement des fictions basées sur l'imagination ou encore des œuvres littéraires dont l'objectif premier est de retracer le passé humain (Marrou, 1975); elles reposent sur des faits que le lecteur suspicieux peut vérifier (Hassani Idrissi, 2005). L'œuvre écrite n'est pas la seule tâche de l'historien ni la plus importante : « plus que d'établir les "faits", il lui importe de les comprendre, et d'ailleurs les événements qui l'intéressent sont le plus souvent d'une essence plus subtile que ces constatations matérielles » (Marrou, 1975, p. 46).

Le récit de l'historien peut aussi se dispenser d'être captivant, car son auteur « n'est ni un collectionneur, ni un esthète; la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité » (Veyne, 1971, p. 19). Qui plus est, si le romancier peut s'autoriser à construire une image cohérente du passé par le seul souffle créateur qui l'anime, l'historien, lui, doit respecter certaines contraintes. En effet, il doit construire une représentation du passé vraisemblable dans le temps, mais également dans l'espace, nécessité imposée par la démarche méthodologiquement rigoureuse qu'est celle de l'histoire (Hassani Idrissi, 2005).

Pour l'historien, c'est l'analyse de documents qui permet l'identification des faits intelligibles; ils « ne se trouvent pas "tout faits" dans les sources; ils sont produits par la démarche historienne qui est à cette étape, tour à tour compréhensive, sélective et critique » (*Ibid*, p. 97). Ainsi, cette « intelligibilité doit être vraie, et non pas imaginaire, trouver sa raison dans la réalité du passé humain » (Marrou, 1975, p. 45).

Un fait pertinent est celui qui permettra à l'historien de confirmer, de réfuter ou de modifier son hypothèse (Hassani Idrissi, 2005). C'est donc la question posée par l'historien qui « a la priorité logique dans l'enquête historique » (Ricœur, 1983, p. 178). L'historien ne se limite pas à la description de faits, il cherche à exposer « le processus de changement social en utilisant les faits en tant que facteurs de changement » (Hassani Idrissi, 2005, p. 111). Il raconte des intrigues, qui sont des itinéraires possibles qu'il dessine à sa façon

[23] En refusant « d'accorder à l'histoire le statut d'une connaissance qui serait d'une autre nature que celle apportée par la fiction », la position de White a fait l'objet de vives critiques (Chartier, 1998, p. 117). Néanmoins, en positionnant l'histoire en tant que « literary artifact », White (1974) souligne aussi une apparente similitude entre le récit de fiction et le récit de l'historien.

> à travers le très objectif champ événementiel (lequel est divisible à l'infini et n'est pas composé d'atomes événementiels); aucun historien ne décrit la totalité de ce champ, car un itinéraire doit choisir et ne peut passer partout; aucun de ces itinéraires n'est le vrai, n'est l'Histoire (Veyne, 1971, p. 38).

C'est donc la mise en intrigue qui qualifierait un événement comme historique; les faits n'existeraient que dans et par celle-ci (Ricœur, 1983, p. 302), car un événement « est un croisement d'itinéraires possibles » (Veyne, 1971, p. 38), dont certains seront plus courts que d'autres : un « fait » qui a une forte incidence sur un itinéraire donné pourrait être relativement minime, voire anecdotique, sur un autre (*Ibid.*).

Somme toute, nous retiendrons que même si l'histoire se distingue de l'entreprise littéraire par la recherche de la vérité ou de la vraisemblance (Hassani Idrissi, 2005; Marrou, 1975; Ricœur, 1983), il semble indéniable que le travail narratif de l'historien et du romancier s'entrecroisent : tous deux, à leur façon, nous offrent par leurs récits « une leçon d'humanité » (Marrou, 1975, p. 240).

2. Faits historiques dans le récit de fiction : obstacles liés à La construction de sens

Un « bon[24] » roman historique se révèle un moyen singulier pour représenter le passé. Or, par l'univers référentiel qu'il propose (connaissances historiques, géographiques ou politiques), il peut aussi constituer une difficulté non négligeable : moins le lecteur possède de connaissances historiques, plus il lui sera difficile de produire des interprétations et des inférences de qualité (Martel, 2014). La non-maîtrise de certains processus, notamment la capacité d'inférer, qui s'appuie sur le contexte (Tauveron, 1999), et la mobilisation de connaissances antérieures sur le monde, les textes et la langue, peut donc entraver la compétence interprétative des élèves (Dufays, Gemenne, et Ledur, 2015). De plus, comme l'un des objectifs du roman historique est d'amener son lecteur à croire en la véracité historique des évènements racontés, en la vraisemblance des péripéties vécues par le protagoniste, ce genre romanesque exige que l'auteur ait le temps de poser ses jalons, de tisser patiemment sa trame romanesque (Nélod, 1969). Ces impératifs se concilient difficilement avec une œuvre brève, lue rapidement (*Ibid.*). De ce fait, le roman historique est généralement une œuvre assez volumineuse (*Ibid.*). Cette caractéristique peut, dès lors, représenter pour le jeune lecteur, non désireux de prendre son temps ou tout simplement démotivé devant ce texte aux airs de sphinx, un obstacle considérable.

Par ailleurs, « [t]he most significant educational concerns with the use of literature to teach about history are inaccuracies and presentism » (Clark, 2008, p. 325). Ces difficultés sont attribuables, entre autres, au fait que peu d'élèves « ont su développer une "littératie critique" en histoire et ainsi concevoir que les sources historiques ne sont pas neutres, qu'elles reflètent les choix, les valeurs

[24] Selon Martel (2008), un « bon roman pour la classe [...] est un roman que l'on pourrait qualifier de "réaliste" » (p. 18), c'est-à-dire une œuvre qui permet la rencontre entre l'Histoire (réelle) et l'histoire racontée. Levstik (1990), à ce propos, souligne qu'il incombe aux enseignants, ainsi qu'aux auteurs, « to create and select historical narratives that are both good literature and careful, accurate history » (p. 851).

et les positions des témoins d'une autre époque » (Lévesque, 2011, p. 15). La lecture du roman historique impose donc une certaine prudence, une pensée critique face au document lui-même.

2.1. Imprécisions ou inexactitudes factuelles et historiques

L'élève qui adhère au texte sans se questionner pourrait négliger la potentialité que certains faits rapportés relèvent davantage de la fiction. Certains savoirs factuels véhiculés par le récit de fiction, en l'occurrence le roman historique, peuvent donc représenter un obstacle à la lecture : les élèves peuvent percevoir les faits présentés dans la fiction « comme porteur[s] de la *vérité* » (Falaize, 2005, p. 218). Cette recherche de « vérité » « is both an issue of ethics and morality and narrative structure » (Levstik, 1990, p. 850). Selon trois études de cas menées par Levstik (1986, 1989, 1990) auprès d'élèves du primaire, visant à examiner l'impact de la littérature sur leur intérêt pour l'histoire et leur compréhension, les jeunes lecteurs « seemed to value the "truthfulness" of the historical fiction and use it as the standard against which other information was measured » (p. 850).

Par exemple, le roman de John Boyne *The Boy* in the *Striped Pajamas* (2006) est une histoire qui, d'un point de vue historique, est invraisemblable. En fait, toute la prémisse qui sous-tend le récit est historiquement non défendable (Baron, 2016). Comment Bruno et Shmuel pourraient-ils discuter et jouer ensemble à travers les barbelés du camp d'extermination sans être remarqués par les gardes ? Comment se fait-il que Shmuel soit encore vivant ? Le dénouement de l'histoire est-il seulement plausible ?

Ainsi, même si cette fable se donne d'emblée pour telle par sa publication et vise surtout à divertir, il importe de ne pas la travailler isolément, sans la replacer dans son contexte historique. En proposant aux élèves différents textes, différentes sources, ils pourront comparer le récit de fiction; ils seront ainsi plus susceptibles de constater qu'un seul document ne présente pas la vérité absolue et qu'il est nécessaire de porter plus loin leur questionnement (Hébert et Éthier, 2009). Comme le souligne Marrou (1975), « [a]ucun document, par lui-même, ne prouve de façon indiscutable l'existence d'un fait » (p. 122). C'est l'analyse critique de celui-ci qui permettra d'en déterminer la valeur (*Ibid*.). Comparer et évaluer le récit dépeint dans un roman historique avec d'autres récits variés ou sources peut donc contribuer à la réflexion historique (Seixas et Morton, 2013). L'analyse critique des documents est une étape essentielle puisque c'est à partir de ces traces du passé que l'élève pourra construire une interprétation (Martineau, 1997). Qui plus est, selon Lévesque (2009), « the corroboration of sources using the interpretations of historians can play an important role in the appropriation of this knowledge, particularly for novices » (p. 128).

2.2. Présentisme

Devant toute réalité sociale, l'élève devrait apprendre à en chercher les origines, à s'informer de son contexte et à se questionner sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs historiques. En d'autres mots, l'élève devrait être amené à se poser la question suivante : « C'était comment, être eux ? » (Seixas et Morton, 2013, p. 138). Sans l'adoption de la perspective historique, qui exige de tenir compte du contexte historique et d'inférer à partir de sources authentiques pour comprendre de façon valable les pensées et les sentiments de ceux ayant vécu dans le passé, l'élève risque de demeurer dans la simple identification personnelle, c'est-à-dire la sympathie (Lévesque, 2014). De la même façon, le romancier se doit de respecter le cours des événements (Seixas et Morton, 2013) sans quoi son œuvre pourrait s'enfermer dans une vision stéréotypée des acteurs du passé.

Dès lors, l'élève risque « de voir le passé de manière simpliste et, par le fait même, d'imposer inconsciemment [ses] propres expériences et valeurs aux témoins du passé » (Lévesque, 2011, p. 7). Le fait pour l'élève de s'identifier à un personnage ou de lui transposer ses valeurs contemporaines limitent la portée d'une pensée critique sur les faits et gestes des acteurs du passé et peuvent mener au présentisme (*Ibid*.).

3. Le potentiel du récit de fiction historique pour développer la pensée historienne

La fiction historique humanise l'étude de l'histoire en se concentrant sur les zones de l'expérience humaine que les historiens pourraient négliger (Van Middendorp et Lee, 1994). Le roman historique, différemment du texte d'histoire, permet aux élèves d'apprendre et de ressentir le passé. Par cette intériorisation des faits, ils sont plus enclins à se souvenir des informations nouvelles que si elles étaient sobrement présentées dans un manuel scolaire[25] (*Ibid*.). Il semble en effet plus facile « de rencontrer quelqu'un dans un récit que dans un tableau synoptique de causes et de conséquences » (Johnson, 1979, p. 87). La rencontre avec le passé devient ainsi plus vivante (*Ibid*.). Par la fiction, le jeune lecteur entrerait dans un monde « that can be explored from the inside. He or she becomes lost in the story » (Levstik, 1981, p. 174).

De plus, si l'un des objectifs de l'apprentissage de l'histoire est de faire « entrer » l'élève dans d'autres expériences humaines, le roman historique s'avère un moyen pertinent (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 72). Par la forme qu'il revêt, par la possible identification au personnage-narrateur, par la place des émotions ou autres artifices nécessaires, le roman dispose d'un potentiel attractif (*Ibid*.). D'une certaine manière, l'œuvre littéraire « parle plus "vrai", avec une plus grande proximité du lecteur avec l'action, que le texte d'histoire qui raconte et s'efforce d'expliquer » (*Ibid*., p.73), qui use d'un vocabulaire plus technique, plus général, établit des liens de causalité complexes, etc. (*Ibid*.). Le roman constitue une belle ouverture pour étudier le monde qu'il évoque d'un point de vue analogique et réaliste (*Ibid*.). Dans ces conditions,

[25] Cela dit, des monographies savantes peuvent aussi susciter des émotions, des essais peuvent enrichir le savoir et des romans peuvent contribuer à l'intelligence du passé (Pomian, 1989). Ainsi, une œuvre historique exemplaire serait « celle qui réussit [simultanément] à satisfaire d'une façon équilibrée les trois exigences » à l'égard de l'histoire : « faire savoir, faire comprendre et faire sentir » (*Ibid*., p. 128).

> pour entrer dans un monde passé (ce serait le même raisonnement pour des mondes présents mais ailleurs tels que, par exemple, ceux qui sont étudiés en géographie) est-il préférable de lire un manuel d'histoire ou un livre de spécialiste ou de fréquenter une œuvre dite de fiction (*Ibid*., p. 72) ?

Dès lors, un travail sur la narration historique pourrait aider les élèves à développer une pensée critique à l'égard des discours sur le passé auxquels ils sont confrontés; à savoir relativiser les faits en fonction des documents dans lesquels ils ont été puisés (Fink, 2011). En effet, comme le souligne Levstik (1990), la structure d'un récit

> seems to encourage readers to recognize the human aspects of history and, with some mediation, to develop a better sense of its interpretative and tentative aspects. Perhaps, most important, it may help students maintain a balance between the abstractions of history as an intellectual exercise and history as an on-going, participatory drama (p. 852).

En examinant le roman historique comme une source de seconde main qui peut déformer les faits historiques présentés, les élèves seraient invités à adopter une posture historienne. Ils seraient amenés à lire le récit de fiction d'une manière plus critique, à évaluer le degré de vraisemblance historique (Lévesque, 2013) et à réfléchir sur la façon dont le romancier reconstruit le passé. L'histoire, au-delà de la simple acquisition ou mémorisation de faits, « est aussi la maîtrise d'opérations intellectuelles spécifiques qui échappent aux non-initiés, en particulier celles entourant la lecture et l'écriture en histoire » (Boutonnet, 2015, p. 227). En conséquence, les élèves devraient être amenés à connaître par l'expérience les étapes de la méthode historique en situation d'apprentissage (*Ibid*.), à « développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer [lui-même] une réflexion propre à la pensée historique » (Moisan, 2016, p. 8). Le roman historique peut donc s'avérer un moyen efficace de formation au mode de pensée historique si les jeunes lecteurs ont la possibilité « de vivre des situations d'apprentissage adaptées en ce sens » (Martineau, 2010, p. 179).

En somme, en étant amenés à s'exercer aux différents modes de lecture liés aux spécificités du récit de l'historien et celui du romancier, les élèves pourraient ainsi mieux saisir à « quels "protocoles" ils acceptent de se plier quand ils considèrent l'écrit qu'ils entament comme un roman historique ou comme un récit d'historien » (Dumortier, 1996, p. 97). La maîtrise de la notion de documents constituerait un passage obligé pour comprendre la vraie nature du savoir historique (Hassani Idrissi, 2005). Les élèves, amenés à considérer les traits spécifiques de chaque récit, à examiner le roman historique comme une source secondaire qui met en scène le passé, apprennent à mieux lire les textes, à exercer leur pensée critique, à adopter une perspective historique pour ressentir les expériences vécues d'un personnage et éventuellement les comprendre. Le roman, comme le témoignage et l'ouvrage scientifique, propose une approche distincte et non concurrente pour étudier en classe un phénomène historique (Solchany, 2007). Il participe à la construction des imaginaires et peut jouer un rôle non négligeable dans la compréhension du passé (Fink, 2011), car c'est à partir de différents récits que nous rencontrons que se tissent nos conceptions de la réalité sociale (*Ibid*.).

Commenter l'article

Références

Audigier, F. et Ronveaux, C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques, 133/134*, 55-76.

Baron, L. (2016). Incorporating film into a study of the Holocaust. Dans S. Totten, et S. Feinberg (dir.), *Essentials of Holocaust Education. Fundamental Issues and Approaches* (p. 169-188). New York : Routledge.

Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50, 225-246.

Boyne, J. (2006). *The boy in the striped pyjamas.* Oxford : David Fickling Books.

Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise : l'histoire entre certitudes et inquiétude.* Paris : Albin Michel.

Clark, P. (2008). Teaching history through literature. Dans R. Case et P. Clark. (dir.), *The anthology of social studies : Vol. 2 : Issues and strategies for secondary teachers* (p. 323-335). Vancouver : Pacific Educational Press.

Daunay, B. et Denizot, N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français ? *Pratiques, 133/134,* 13-32.

Deleplace, M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques, 133-134,* 33-53.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur

Dumortier, J.-L. (1996). Les romans historiques et les récits des historiens. Pour une approche pluridisciplinaire de compétences spécifiques en lecture. *Cahiers de Clio, 127*, 71-106.

Falaize, B. (2005). La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio, (5)*, 217-227.

Falardeau, É. (1997). Fictionnalisation de l'histoire. Le premier jardin d'Anne Hébert. *Voix et images, 223,* 557-568.

Fink, N. (2011). La narrativité en histoire. Canal U : La vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. Récupéré de http://www.canal-u.tv.

Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture.* Québec : Éditions Nota bene.

Gouvernement du Québec (2003). Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté. Récupéré de : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf

Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire.* France : L'Harmattan.

Hébert, A. et Éthier, M-A. (2009). Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français, 154*, 127-129.

Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée.* Québec : Les Éditions du Boréal Express.

Lévesque, S. (2009). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century.* Toronto : University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Thèmes canadiens,* 13-16.

Lévesque, S. (2013). *Enseigner la pensée historique : Une ressource didactique pour initier les élèves à six concepts favorisant le développement de leur pensée critique en histoire.* Vancouver : The Critical Thinking Consortium.

Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires ? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens*, 5-11.

Levstik, L. S. (1981). Using adolescent fiction as a guide to inquiry. *Theory Into Practice, 20*, 174-178.

Levstik, L. S. (1986). History from the bottom up. *Social Education, 50*, 1-7.

Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory Into Practice, 28,* 114-119.

Levstik, L. S. (1990). Research directions mediating content through literary texts. *Language Arts, 67,* 848-853.

Lukacs, G. (1965). *Le roman historique.* Paris : Éditions Payot.

Martel, V. (2008). Exploiter la littérature de jeunesse en « lasse d'univers social » : le cas du roman. *Enjeux de l'univers social, 4*, 17-21.

Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 163-180). Québec : Éditions MultiMondes.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré de http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq25250.pdf.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique.* Paris : Éditions du Seuil.

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan_Sabrina_2010_these.pdf

Moisan, S. (2016). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS, 3*, 8-14.

Nélod, G. (1969). *Panorama du roman historique.* Paris : Bruxelles, Société générale d'éditions.

Office québécois de la langue française (2002). Banque de dépannage linguistique. Récupéré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp ?t1=1&id=5150

Pomian, K. (1989). Histoire et fiction. *Le Débat, 54*, 114-137.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique.* Paris : Éditions du Seuil.

Sandwell, R-W. (2008). Using primary documents in social studies and history. Dans R. Case et P. Clark. (dir.), *The anthology of social studies: Vol. 2: Issues and strategies for secondary teachers* (p. 295-307). Vancouver : Pacific Educational Press.

Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education, 26*, 310-341.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique.* Montréal : Modulo.

Solchany, J. (2007). Les Bienveillantes ou l'histoire à l'épreuve de la fiction. *Revue d'histoire moderne et contemporaine, 54*(3), 159-178.

Tauveron, C. (dir.) (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà.* Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Thaler, D. et Jean-Bart, A. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures.* Paris : L'Harmattan.

Van Middendorp, J.-E. et Lee, S. (1994). Literature for children and young adults in a history classroom. S*ocial Studies, 85*, 117-120.

Veyne, V. (1971). *Comment on écrit l'historique.* Paris : Éditions du Seuil.

White, H. (1974). The historical text as literary artifact. *Clio, 3*(3), 277-303.

La problématisation interdisciplinaire d'un fait historique improbable en constante évolution : le mythe fondateur suisse de Guillaume Tell

Bertrand Gremaud

Patrick Roy

Introduction

Le personnage mythique de Guillaume Tell n'a pas fini de questionner et d'exciter les esprits en Suisse et ailleurs dans le monde encore aujourd'hui. Que cela soit sur la face des pièces de cinq francs suisses, sur des produits de consommation classique comme le fromage, la bière ou encore les burgers, en exploitant le symbole de l'arbalète stylisée comme label de qualité des objets produits en Suisse, en apparaissant sur les enseignes de commerces et auberges, à des émissions de télévision, ou encore sur des affiches électorales en lieu et place du candidat lui-même, Guillaume Tell est omniprésent dans le paysage culturel, économique et politique en Suisse. Tell ne serait-il pas devenu une étiquette qui colle à la peau de la Suisse, pour le meilleur et pour le pire ?

Le mythe fondateur de Guillaume Tell a traversé les siècles. Depuis de nombreuses années, il est introduit dans les moyens d'enseignement officiels et fait l'objet d'un enseignement à l'école obligatoire en Suisse. Pourtant, les récits érigés autour de ce héros légendaire qui aurait contribué à la construction identitaire de la Suisse depuis le 14e siècle ont donné lieu à de nombreuses controverses historiques (Albe, 2007, 2009a, 2009b; Doussot, 2011, 2015; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011) portant sur l'authenticité même de ce personnage, et plus particulièrement sur la plausibilité des faits que l'on peut lui attribuer (Bergier, 1988; Bouquet, 1997; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011).

Cette contribution s'inscrit dans une perspective de questionnement et de problématisation (Fabre, 1999; Fabre et Musquer, 2009; Orange, 2005) d'un pan important de l'histoire suisse, soit les mythes fondateurs. Ces faits historiques improbables à la base de la création d'un État-nation comme la Confédération helvétique sont enseignés dans les écoles en convoquant les concepts historiques du Plan d'études romand (Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010), alors que les historiens s'accordent à penser que même si les récits fondateurs sont importants par l'influence qu'ils ont exercée, ils ne reflètent pas directement le déroulement réel des événements historiques (Bergier, 1988; Bouquet, 1997; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011).

Un aperçu du mythe de Guillaume Tell

Si nous nous référons aux premiers récits écrits et popularisés qui remontent au 16e siècle (Bergier, 1988; Bouquet, 1997; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011), Guillaume Tell était un paysan chasseur de la Suisse centrale qui, par son habileté et son ingéniosité, a vaincu l'envahisseur ennemi et étranger, un bailli autrichien au début du 14e siècle. Ce bailli habsbourgeois Gessler avait la mission de faire régner l'ordre et le respect selon les directives de Rodolphe de Habsbourg[26]. Après s'être montré à plusieurs reprises cruel avec les Waldstätten, paysans de la Suisse centrale à l'origine de la Confédération, Gessler aurait exigé de saluer son chapeau fixé sur une pique au centre d'Altdorf. Un des passants, un nommé Guillaume Tell, ne l'aurait pas fait et se serait fait interpeller par Gessler et ses gardes. Pour le punir, le bailli obligea cet habile paysan arbalétrier à montrer son adresse en perçant d'une flèche une pomme posée sur la tête de son fils. Tell réussit son tir, mais avait aussi préparé un second carreau au cas où son fils eût été atteint. Le bailli Gessler s'en étant aperçu, et après lui avoir promis de lui laisser la vie sauve s'il lui disait pour quelle raison il avait une deuxième flèche, le fit saisir. Il l'emmena avec plusieurs gardes pour le faire prisonnier dans un de ses châteaux situés au bord du lac des Quatre-Cantons.

Durant le voyage en barque vers le château de Küssnacht, une tempête survint très brusquement et l'équipage de Gessler prit peur. Tell étant aussi bon batelier qu'habile archer, on le délia pour qu'il prenne les commandes du bateau et il en profita ainsi pour diriger la barque vers le rivage où il savait qu'un rocher affleurait. Il s'échappa en saisissant son arbalète et attendit ensuite le bailli Gessler sur un chemin creux de Küssnacht qui devait le mener à Altdorf. Il tua d'une flèche le bailli Gessler avant de rejoindre les siens.

[26] Rodolphe de Habsbourg est le duc d'Autriche qui a régné de 1298 à 1307 sur la région où a vécu Guillaume Tell dans le récit.

Si le mythe de Guillaume Tell trouve ses origines tout au début du 14e siècle, il triomphe véritablement au 16e siècle. En effet, des chapelles sont dressées sur les lieux de ses exploits, la dalle qui lui a permis de s'échapper de la barque est un lieu de rassemblement et le chemin creux de Küssnacht où a eu lieu le meurtre du bailli Gessler est connu et répertorié dans le patrimoine suisse. Même en France, l'entourage de Catherine de Médicis[27] connait l'histoire de Guillaume Tell. Le mythe est en place, mais au cours des décennies, il est manipulé, déformé et exploité à des fins très différentes.

Deux visions de Guillaume Tell émergent, selon Bergier (1988), et se confortent dans la tradition populaire qui reste avant tout orale durant cette période allant du 14e au 16e. Dans une vision plus héroïque, le peuple salue en Tell l'un des siens qui a eu le courage de s'affranchir du joug de l'étranger et plus spécialement de Gessler, même si la vision historique est plus confuse. Dans une vision plus politique et citoyenne, l'élite retient surtout le rôle de rassembleur de Guillaume Tell et du pacte de 1291 à l'origine de la Confédération helvétique afin de mettre en évidence une légitimité plus grande de la Confédération au milieu de l'Europe du 16e siècle.

Le mythe rassembleur de Tell a évolué durant le 18e siècle, car la Confédération helvétique devient légitime au regard de l'extérieur et l'indépendance de la Suisse n'est plus contestée, son territoire étant reconnu. Par contre, rassembler les esprits demeure un défi pour un pays qui compte plusieurs langues nationales, des confessions différentes et qui est séparé par la barrière des Alpes. Tell devient un des agents de l'identité nationale encore fragile. Après les guerres de confessions qui ont frappé la Suisse durant le 17e siècle, c'est cette nouvelle mission que l'on attribue à Guillaume Tell et qui va perdurer jusqu'à aujourd'hui.

En 1848, lors de la création de l'État fédéral par l'intermédiaire de la Constitution, le mythe de Guillaume Tell est clairement réaffirmé. Tant les partis de droite à l'idéologie fédéraliste que les partis de gauche qui voient en Tell la possibilité de faire le procès au pouvoir établi et au conformisme patriotique se retrouvent dans ce personnage mythique. Même les communistes y voient un terrain fertile dans les milieux ouvriers toujours fidèles à Guillaume Tell.

Jusqu'à ce que l'authenticité du héros ne soit mise en doute à partir du 18e siècle, son mythe fut construit, entretenu et s'est avéré fonctionnel dans plusieurs sphères et classes sociales de la société, car il était le défenseur des libertés, le garant de l'indépendance, le négociateur des alliances, le rassembleur des différents peuples habitant les plaines et vallées de Suisse. Cependant, vers le 18e siècle, le mythe va évoluer et changer de caractère. Les doutes insinués par les chercheurs et historiens vont réduire ce personnage historique en un héros de légende sans pour autant parvenir à effacer la ferveur populaire. C'est finalement le pacte fédéral de 1848, qui fait suite à la guerre du Sonderbund[28], qui va rendre nécessaire ce besoin de légitimité et d'identité nationale unifiée autour de ce héros.

[27] Catherine de Médicis est une grande figure du 16e siècle. Elle a été duchesse de Bretagne de 1536 à 1547, puis reine de France de 1547 à 1559.

[28] La guerre du Sonderbund est une guerre civile suisse à caractère religieux qui s'est déroulée en novembre 1847 avec comme objectif de défendre la confessionnalité de sept cantons conservateurs à majorité catholique (Uri, Schwytz, Unterwald, Lucerne, Zoug, Fribourg, Valais). Cette coalition politique et militaire a joué un rôle clé dans l'émergence de la Suisse moderne.

Si les faits relatés dans le récit de Guillaume Tell peuvent paraître bien lointains, comment expliquer que ce personnage renvoie encore aujourd'hui à des valeurs (Schwartz, 2006) reconnues et défendues en Suisse comme la liberté, la justice sociale, le respect des traditions, l'égalité et qu'il soit régulièrement repris dans l'actualité au niveau culturel, politique ou encore économique ? Comment les enseignants peuvent-ils dépasser la simple évocation du « héros national » pour entrer dans une analyse critique de ce mythe qui reste malgré tout très improbable ? Quels sont les intérêts de traiter d'un mythe en classe alors que la légitimité historique est remise en cause ? Quels peuvent être les intérêts disciplinaires d'aborder le récit de Guillaume Tell en classe ? Ces quelques questions guideront notre réflexion didactique dans la suite de nos propos.

Une problématisation en classe du mythe fondateur de Guillaume Tell

Si les différents moyens d'enseignement officiels au cycle 2 (élèves âgés de 9 à 12 ans) de la scolarisation en Suisse romande abordent le mythe de Guillaume Tell depuis plusieurs décennies, il a été traité de manière très différente à travers le temps. Ce récit a souvent été appris par cœur par les élèves en classe et la manière d'aborder l'histoire s'apparentait plus à un travail de mémorisation (Berger, 1988) qu'à une histoire critique. Or, questionner un mythe par rapport à l'influence que celui-ci a exercée sur les hommes jusqu'à aujourd'hui reste une part importante de la démarche historienne (Cariou, 2013; Doussot, 2010, 2011, 2015; Martineau, 1999, 2000; Moisan, 2017; Seixas, 2012; Tutiaux-Guillon 2008, 2011), démarche qui d'ailleurs est promue dans le Plan d'étude romand (CIIP, 2010). L'élève est ainsi invité à développer son système d'explication du monde passé en tenant compte des spécificités de chaque contexte historique, mais aussi des événements étudiés. La pensée historienne invite progressivement l'élève à construire son savoir de manière dynamique en exerçant un jugement complexe et nuancé à partir de faits historiques avérés ou relatés.

Comme le mythe fondateur de Guillaume Tell fait aujourd'hui encore l'objet de nombreux débats dans la société et dans la communauté scientifique, nous soutenons que celui-ci mérite d'être considéré dans l'enseignement obligatoire. Au moins deux paradigmes de référence peuvent être considérés pour aborder les mythes fondateurs en classe. Le premier paradigme est le scientisme où les savoirs qui permettent d'interpréter le monde sont considérés comme univoques et indiscutables puisqu'ils résultent d'une culture universelle déjà construite, imposée et posée comme préexistante à l'apprentissage (Roy et Gremaud, 2017). Les dispositifs de formation privilégiés de ce paradigme s'inscrivent dans une logique transmissive qui offre des ouvertures sur des enjeux sociétaux en vue de contextualiser ou de justifier des apprentissages disciplinaires. Dans cette logique, l'enseignant, le manuel scolaire ou tout autre agent externe sont les principaux détenteurs du savoir, qu'il s'agit de transmettre aux élèves par le biais d'exposés magistraux ou la lecture de textes explicatifs. Le second paradigme est le rationalisme scientifique où les savoirs qui permettent

d'interpréter le monde sont considérés comme construits et évolutifs (*Ibid.*). Dans ce second paradigme, les dispositifs de formation privilégiés s'inscrivent dans une logique constructiviste et sont centrés sur les démarches à caractère scientifique avec intégration de la problématisation (Dewey, 1993; Fabre, 1999, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2011), des approches d'enseignement des questions dites « (scientifiques) socialement vives » (Legardez, 2004, 2006; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Simonneaux et Simonneaux, 2005, 2007, 2009, 2011; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011), des approches interdisciplinaires (Fourez, 1997; Fourez et Englebert-Lecompte, 1994; Fourez, Maingain et Dufour, 2002; Hasni, Lenoir et Froelich., 2015; Lenoir, Hasni et Froelich, 2015) et du débat argumenté (Buty et Plantin, 2008; Jiménez-Aleixandre, 2007; Simonneaux, 2007). Contrairement au premier paradigme dans lequel les savoirs, attitudes, comportements et valeurs sont prédéterminés en fonction de la position souhaitée (perspective normative), dans le second paradigme, ces objets sont construits par les élèves au sein de débats qui s'apparentent à ceux menés dans la communauté scientifique (perspective réflexive).

Ainsi, nous proposons une problématisation interdisciplinaire du mythe de Guillaume Tell en nous appuyant sur les trois pôles essentiels de la problématisation (pôles épistémologique, social et psychologique) de Fabre (2009) afin de donner sens à la problématique pouvant être construite en classe. De manière opérationnelle, nous effectuons une analyse a priori curriculaire de l'enseignement (Fabre, 1999; Orange, 2005; Roy et Gremaud, 2017) au moyen d'un outil que nous avons développé : *la matrice interdisciplinaire* (Gremaud et Roy, 2017). Cette matrice permet de questionner une version du récit de Guillaume Tell (Bergier, 1988) en fonction des enjeux disciplinaires liés à l'histoire, naturellement, mais aussi à la géographie, aux sciences naturelles et à la citoyenneté tout en nous appuyant sur le concept de questions scientifiques socialement vives (QSSV) qui est caractérisé par les cinq attributs essentiels suivants (Albe et Simonneaux, 2002; Legardez, 2004, 2006; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Simonneaux et Simonneaux, 2005, 2007, 2009, 2011; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011) :

- Elles présentent un caractère de controverse du fait qu'elles sont vives dans la société, les savoirs de référence et les savoirs scolaires;
- Elles prennent ancrage plus particulièrement dans les sciences de la nature et les sciences humaines et sociales;
- Elles sont multidimensionnelles, ayant des implications dans plusieurs domaines comme la sociologie, la politique, l'économie;
- Elles sont ouvertes et complexes du fait qu'elles ne présentent pas une solution unique, valide et rationnelle;
- Elles font appel à des valeurs individuelles et sociales et à des opinions politiques.

La construction de cette matrice et l'« îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, 1997) qui lui est associé repose sur un travail de mise en relation entre deux mondes :

- le monde réel ou supposé réel, comme un mythe, qui réfère aux événements du passé, du présent et du futur;
- le monde théorique des « savoirs de référence », des « savoirs sociaux » et des « savoirs scolaires » (Legardez, 2004) qui sont construits en vue d'interpréter ce monde réel.[29]

La construction de cette matrice nécessite de la part de l'enseignant, l'identification de la trame conceptuelle associée aux disciplines scolaires en jeu (histoire, géographie, sciences naturelles et citoyenneté[30]) et la mise en évidence de questions dites fécondes (Gremaud et Roy, 2017; Roy et Gremaud, 2017) pouvant être traitées au moment de la mise en œuvre de la problématisation en classe. Les questions fécondes se caractérisent par leur cohérence avec la QSSV retenue et leur potentiel à formuler des hypothèses et à déboucher sur des solutions plausibles (Roy et Gremaud, 2017). Cette matrice peut s'avérer être d'une aide précieuse à l'enseignant[31] qui désire entrer dans une démarche d'analyse a priori avant même de mettre en œuvre une séquence d'enseignement en classe (Bugnard, 2013).

Pour la construction de cette matrice, nous postulons la nécessité de faire un détour préalable par des références épistémologiques. De ce fait, nous nous basons sur le récit historique de Guillaume Tell retenu par Bergier (1988) qui reprend le récit de Gilles Tschudi[32]. Même si d'autres récits existent, celui de Tschudi repris dans Bergier (*Ibid.*) nous a semblé assez complet pour le questionner, l'interroger et proposer une réflexion didactique à partir des ancrages disciplinaires du Plan d'études romand (CIIP, 2010). Ce détour à caractère épistémologique permet de s'assurer d'une didactisation et, plus particulièrement, d'une problématisation plus appropriée de ce récit en classe.

Cette analyse a priori nous a ainsi amenés à proposer une QSSV mettant en évidence l'omniprésence d'un personnage improbable, Guillaume Tell en l'occurrence, dans le paysage social, culturel, politique et culturel suisse. En effet, que cela soit le personnage en lui-même ou les objets qui lui sont associés (comme son arbalète), les représentations diverses de ce mythe circulent allègrement encore aujourd'hui auprès des enseignants et souvent même auprès de la population en général. Cela nous a amenés à formuler une QSSV que des élèves de cycle 2 pourraient construire progressivement avec l'accompagnement de leur enseignant : « Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ? »

La matrice propose ainsi deux angles principaux de réflexion interdisciplinaire et conduit à l'identification en parallèle de questions dites fécondes (Gremaud et Roy, 2017; Roy et Gremaud, 2017) pertinentes à nos yeux en lien avec certains savoirs disciplinaires du PER. Nous avons ainsi retenu l'idée possible d'aborder les faits relatés dans le récit des aventures de Guillaume Tell pour

[29] Selon les travaux de Legardez (2004), les savoirs de référence sont essentiellement des savoirs savants et des concepts disciplinaires. Les savoirs sociaux sont ceux des acteurs de l'école (des élèves, des parents et des enseignants) ; ces savoirs construits hors de l'école deviennent des « savoirs préalables » lorsqu'ils sont importés dans l'école. Les savoirs scolaires sont construits d'une part en relation avec les deux autres genres de savoirs et d'autre part avec les autres sous-ensembles de savoirs scolaires : savoirs institutionnels de référence (programmes, référentiels, sujets d'examen…), « savoirs intermédiaires » (manuels, revues professionnelles ou de vulgarisation…).

[30] La citoyenneté se positionne comme dans un domaine disciplinaire à part entière dans le Plan d'étude romand (CIIP 2010), même si elle n'est pas partout considérée comme une discipline académique.

[31] Nos interventions en didactique des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales auprès de futurs enseignants en formation initiale et d'enseignants en formation continue nous amènent régulièrement à constater la difficulté qu'ont ces acteurs à identifier les principaux savoirs disciplinaires du plan d'étude officiel au moment de la planification d'une séquence d'enseignement.

[32] Aegidius Tschudi proposa une synthèse et une chronologie qui marquèrent durablement l'historiographie suisse dans son Chronicon Helveticum, vers 1550.

eux-mêmes, mais aussi de questionner les différents événements qui caractérisent ce mythe. Il s'agit là d'un choix de notre part afin de réunir les questions fécondes disciplinaires dans deux colonnes et par thème : le contexte socio-politique dans lequel s'inscrit ce récit et les événements du récit pris pour eux-mêmes.

La phase de problématisation organisée autour de questions fécondes montre que ce mythe est polysémique, autant dans le discours scientifique (celui des historiens) que dans le discours officiel (celui des enseignants, politiciens, auteurs de moyens d'enseignement, etc.). Comme les questions fécondes proposées dans la matrice le montrent ci-dessous, il s'agit d'évaluer le degré d'authenticité des faits du récit du point de vue des sciences naturelles (le phénomène météo de la tempête sur le lac des Quatre-Cantons, par exemple), du point de vue historique (Quels événements ? Qui ? Quand ? Quelles sources d'informations ?) et géographique (Quels acteurs, rejoignant la question du Qui en histoire ? Quelles localisations passées et actuelles possibles ?). La dimension citoyenne présente aussi un enjeu important, car l'étude d'un mythe, par essence improbable, s'inscrit dans la perspective de mieux comprendre l'organisation politique et sociale de la Suisse à travers le temps tout en faisant des liens avec les enjeux citoyens actuels comme vivre ensemble entre entités culturelles et linguistiques différentes.

La diversité des sources d'informations serait du libre choix de l'enseignant. Il aurait tout loisir de s'appuyer sur des moyens d'enseignement plus anciens et de contenus différents, des ouvrages scientifiques à caractère historique relatant l'histoire de la Suisse et plus précisément celle de Guillaume Tell, ou encore sur des informations de nature hétérogène issues de moteurs de recherche en ligne qui offrent une variété immense de références à ce personnage.

La Figure 1 présente la matrice interdisciplinaire de la QSSV : Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ? Cette matrice met en jeu des savoirs disciplinaires et des questions fécondes en lien avec 4 disciplines scolaires du PER : les sciences de la nature, la géographie, l'histoire et la citoyenneté.

Le principal défi dans la construction de cette matrice est l'identification de questions fécondes cohérentes et pertinentes sur les plans épistémologique et didactique. Leur formulation nécessite de prendre une posture critique sans pour autant avoir une position révisionniste extrémiste. Cette démarche a pour but d'analyser le ou les contenus de l'histoire de Guillaume Tell pour y déceler des cohérences et des incohérences, des vraisemblances et des invraisemblances, mais aussi la logique narrative. Il conviendra, par exemple, d'isoler quelques détails géographiques, d'identifier les acteurs en présence, les allusions aux mœurs de l'époque et de nous demander s'ils peuvent témoigner sur la société de montagnards au sein de laquelle Guillaume Tell a vécu autour de 1300. Il conviendra aussi de s'interroger sur la plausibilité d'une même aventure aujourd'hui. Les élèves tenteront ensuite de séparer le bon grain de l'ivraie afin de développer des questions qui les amèneront à problématiser et investiguer en classe (Roy et Gremaud, 2017).

Plusieurs questions fécondes apparaissent dans notre analyse a priori. L'histoire de Guillaume Tell se décline en autant de versions qu'il y a eu d'auteurs et surtout l'histoire varie en fonction de l'époque durant laquelle elle a été écrite. Comment expliquer ainsi que la même aventure de Guillaume Tell puisse encore être déclinée dans plusieurs cultures et pays différents ? Est-ce qu'il s'agit d'un produit de l'imagination collective ou d'un emprunt à des légendes nées sous d'autres contrées comme le Danemark, la Norvège ou l'Islande ? Quels liens possibles existent-ils entre le récit de Tell et une histoire très semblable, mais venant du Danemark, racontant l'histoire de Toko qui doit aussi montrer son habileté au tir devant le roi Harald en prenant pour cible une pomme posée sur la tête de son fils (Bergier, 1988) ?

L'enseignant pourrait encore travailler sur l'authenticité des lieux donnés dans le récit en amenant ses élèves à localiser concrètement sur une carte réelle ou virtuelle le lac des Quatre-Cantons, le chemin creux de Küssnacht ou la dalle de Tell au bord du lac. L'enseignant pourrait aussi amener ses élèves à vérifier la correspondance entre les détails topographiques évoqués dans le récit avec la réalité actuelle, par exemple si une fortification du 13e siècle existait bien au bord de ce même lac et appartenait au bailli Gessler. Les itinéraires des différents protagonistes pourraient encore être identifiés sur une carte physique et les élèves pourraient juger de la vraisemblance ou non du récit. Une problématisation autour de ces éléments géographiques et historiques devrait ainsi permettre aux élèves de relever la dimension malgré tout plausible du décor dans lequel un mythe se construit et prend ancrage.

L'arbalète de Guillaume Tell mérite aussi que l'on s'y arrête plus finement afin de questionner cet accessoire qui reste encore aujourd'hui gage de qualité et de précision suisse. Est-ce possible de tirer avec une arme du début du 14e siècle sur une cible vivante et relativement éloignée ? À quelle distance le fils de Guillaume Tell se trouvait-il vraiment ? Les armes de l'époque permettaient-elles vraiment de réaliser cet exploit ? Pour quelles raisons Guillaume Tell se promenait-il avec ce type d'arme très sophistiquée et coûteuse pour l'époque ? Pouvait-il avoir l'habileté de réaliser un tel exploit alors qu'il était un simple paysan-éleveur et non un mercenaire aguerri à l'utilisation d'une telle arme ? L'arbalète était-elle vraiment suisse ou était-elle importée au même titre que d'autres produits passant par le Gothard ?

Un autre pan pourrait être considéré pour questionner les élèves : la possibilité ou non pour un seul homme de réaliser tous ces exploits. Pour quelles raisons a-t-il pris le risque de tirer une flèche sur la tête de son fils tout en gardant une flèche pour le bailli ? Comment était-ce possible d'échapper à un groupe de gardes armés et confinés sur une barque sans être repris ? Comment un seul homme pouvait-il tuer un bailli sur le chemin creux de Küssnacht sans être repéré avant ou après ce geste ? Comment a-t-il pu échapper à l'autorité de l'époque après avoir pourtant commis un meurtre qui restera finalement impuni ?

Le lieu même de l'intrigue peut aussi questionner les élèves. Le cadre très international du lac des Quatre-Cantons comme lieu de passage à travers les Alpes séparant le nord et le sud de l'Europe n'est pas anodin. En quoi le passage du Gothard va-t-il influencer le récit lui-même ? Quelles seraient les origines possibles de ces influences liées à la tradition orale ? Comment la mémoire collective des hommes a-t-elle pu transmettre cette histoire sur six ou sept générations d'hommes, sans altérer le contenu, sans enjoliver, idéaliser, une succession d'incidents aussi précis, sans aucune source ou trace écrite ? La tradition orale peut-elle être garante de la véracité d'un fait passé ? Quel peut être le degré de vraisemblance de ce mythe reposant sur plusieurs décennies de tradition orale largement influencées par les échanges économiques de l'époque liés au passage du Gothard ?

Si cette matrice a été conçue et développée essentiellement à partir du récit de Gilles Tschudi (Bergier, 1988), il pourrait être extrêmement intéressant de recourir à d'autres versions de ce récit historique pour la construction de cette matrice. Ces différents récits pourraient être issus d'autres ouvrages historiques ou même de moyens d'enseignement officiels de ces dernières années, par exemple. Cela permettrait ainsi de travailler la diversité des récits et leur évolution à travers le temps et alimenterait la richesse des questions fécondes de la matrice.

QSSV : Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ?

Les disciplines scolaires et les concepts disciplinaires	Le contexte sociopolitique du récit et de ses protagonistes	Les événements du récit
Sciences de la nature MSN 26-27-28 Cycle Matière Energie Equilibre Vivant	Les références à des lieux précis ou des distances (lacs, rivières, routes) existent-elles encore aujourd'hui ? Comment les hommes communiquaient-ils les informations à cette époque (tradition orale, langage) ?	Guillaume Tell avait-il les moyens de réussir un tir aussi précis avec les moyens de l'époque ? Une tempête (foehn) aussi brusque a-t-elle pu avoir lieu sur le lac des Quatre-Cantons ? Les autres références au climat et à d'autres phénomènes naturels sont-elles plausibles ? Quelles vraisemblances dans les capacités physiques des hommes (Guillaume Tell, des gardes) et des chevaux dans leurs déplacements autour du lac des Quatre-Cantons ? Par exemple, est-il possible de courir 35 km pour rejoindre le chemin creux de Küssnacht et arriver avant les gardes qui ont fait le trajet à cheval ?
Géographie SHS 21 Acteurs Organisation de l'espace Localisation Échelle	Comment et en quoi la topographie du paysage a-t-elle influencé l'histoire de Guillaume Tell ? Les différents lieux évoqués dans le récit existent-ils encore aujourd'hui ? Quelles sont les convergences et divergences dans les axes de transport utilisés ? Les différents axes de transport de l'époque existent-ils encore aujourd'hui ? Quelles convergences ou divergences avec aujourd'hui ? D'autres légendes ou mythes semblables à Guillaume Tell ont-ils existé ailleurs dans le monde ? Quelles influences possibles des récits nordiques sur l'histoire même de Guillaume Tell ? Quelles sont les origines linguistiques et culturelles des différents protagonistes de ce récit ? Quelle influence le récit oral a-t-il eue sur l'origine de ce mythe fondateur ?	Les différents acteurs évoqués dans l'histoire ont-ils existé? Guillaume Tell a-t-il vraiment existé? Les références à des lieux ou des distances (lacs, rivières, routes, châteaux) sont-elles scientifiquement correctes et défendables ? Quels étaient les axes de transport utilisés à cette époque ?
Histoire SHS 22 Changements et permanences Mythes et réalité Traces et mémoires	Quelle est l'origine de cette histoire ? Quelles sont les traces témoignant de Guillaume Tell ? De ses aventures ? Quelles en sont les variantes à travers les siècles?	Guillaume Tell et le bailli Gessler ont-ils vraiment existé? Comment Guillaume Tell et les hommes de cette époque se déplaçaient-ils ? Quels étaient leurs moyens de transport ?
Citoyenneté SHS 24 Organisation politique et sociale	En quoi le mythe de Guillaume Tell a-t-il joué un rôle dans la construction de la Suisse comme État-nation ? Quels autres mythes ont contribué à une identification nationale ?	Comment et en quoi le mythe de Guillaume Tell a-t-il contribué à construire des liens entre des populations aux origines géographiques, culturelles et linguistiques éloignées ?

Figure 1- Matrice interdisciplinaire d'une QSSV : Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ? Proposition d'une analyse a priori de l'enseignement du mythe de Guillaume Tell pour le cycle 2 de la scolarité obligatoire.

Un fait historique improbable au service de la citoyenneté

Comme nous l'avons soulevé au niveau des questions fécondes en lien avec des références historiques, des réserves s'imposent quant à l'authenticité des aventures de Guillaume Tell. Certains historiens proclamèrent rapidement qu'il n'y avait rien à retenir de cette « fable » étant donné qu'il s'agissait plus de racontars naïfs empruntant trop visiblement des traditions narratives d'ailleurs. Toutefois, ni la classe politique ni le peuple n'écoutèrent la leçon et les maîtres d'école continuèrent à enseigner ce mythe de manière traditionnelle, sans remettre en question ses fondements (Bergier, 1988; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011).

Cependant, les faits et gestes de notre héros mythique collent trop bien à la situation et au contexte local pour lui être totalement étrangers. Ses gestes, décisions, réactions traduisent bien l'esprit du moment, des menaces qui courent sur les habitants de ces vallées. La crédibilité du souvenir n'affecte en rien le besoin de réaction du peuple de l'époque blessé dans son orgueil et son sentiment d'indépendance légitime et qui trouve en Guillaume Tell et en d'autres héros mythiques le besoin d'exprimer publiquement et concrètement cette réaction (Berger, 1988; Walter, 2011).

Si le mystère demeure concernant l'existence même de Guillaume Tell, sa célébrité posthume a été reprise et diffusée bien au-delà des frontières suisses à travers le temps et est encore aujourd'hui omniprésente. Elle assure même une deuxième vie à ce héros, amplifiée par la polyvalence du mythe aux échelles nationale et internationale, pour les conservateurs autant que pour les révolutionnaires, exploitée tant par les partis de gauche que de droite, chantée par des voix parfois dissonantes. Voilà en quoi ces représentations multiples de Guillaume Tell, qui questionnent l'imaginaire des individus, peuvent être appréhendées comme des questions socialement vives (Legardez, 2004, 2006; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011) et présenter un intérêt certain pour le domaine disciplinaire de la citoyenneté, comme le montre la dernière ligne de notre matrice.

Cette deuxième vie de Guillaume Tell liée au domaine de la citoyenneté s'inscrit dans la construction d'un long puzzle politique et d'une organisation sociale où les premiers contours de la Suisse primitive trouveront une première légitimité, une première identité nationale basée sur les fameux compromis suisses afin d'assurer son existence au quotidien. Au-delà du fait historique fort peu probable, le contexte de rapprochement des différentes vallées qui deviendront plus tard les cantons d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald, les différents événements liés au pacte fédéral de 1291 (un autre mythe) et du mythe de Guillaume Tell, mettent en évidence l'intérêt des différents protagonistes de l'époque à se mettre d'accord sur une entraide politique et militaire qui va bien au-delà des intérêts locaux.

Le mythe de Guillaume Tell s'est progressivement inscrit dans une optique de légitimité morale et politique de la Confédération helvétique par rapport à un affranchissement progressif de l'empire autrichien des Habsbourg, qui a eu une grande emprise durant de longues années sur la région. L'acte héroïque de Guillaume Tell est régulièrement repris en exemple pour montrer le besoin suisse d'indépendance et de neutralité vis-à-vis de l'Europe, en particulier, et de la communauté internationale, en général. Le mythe vient au secours d'une idéologie d'indépendance, même si le meurtre du bailli Gessler est quelque peu gênant.

Il ne suffit pas d'avoir un état construit de toutes pièces sur des limites ou des frontières; le sentiment de former une « nation », une communauté qui s'identifie à son territoire et à ses héros comme Guillaume Tell est un autre défi. Toute la seconde moitié du 18e siècle verra les « faiseurs de Suisse » (Walter, 2011) s'activer pour fabriquer une identité helvétique afin de développer un sentiment d'appartenance qui ne soit pas uniquement local ou régional. En effet, à l'issue de la guerre du Sonderbund, ultime guerre civile dans notre pays, les vainqueurs radicaux créent nos institutions actuelles en 1848. Les dirigeants politiques se sont rendu compte qu'il fallait une identité commune aux vingt-deux cantons de l'époque qui étaient censés constituer un pays, une nation, et le défi demeure encore aujourd'hui. La population suisse aux entités linguistiques et culturelles différentes doit perpétuellement apprendre à vivre ensemble au niveau fédéral.

N'est-ce pas finalement sur le plan de la citoyenneté que l'intérêt réside de travailler en classe primaire sur un fait historique improbable comme celui de Guillaume Tell ? La finalité socioéducative à privilégier ne serait-elle pas de développer un esprit critique à partir d'un mythe qui n'est autre qu'une construction humaine et sociale ? Ne serait-elle pas de développer cet esprit critique au service d'une vision citoyenne de la communauté, et par là, de favoriser une identité nationale elle aussi improbable à la base ? Comment les enseignants peuvent-ils contribuer ou non à ces enjeux citoyens en classe avec leurs élèves ? Comment mettre en œuvre concrètement en classe de tels enjeux sans risquer de tomber dans les clichés ou les dérives nationalistes ? Toutes ces questions demeurent et mériteraient d'être étudiées sur le terrain des pratiques enseignantes.

Commenter l'article

Références

Albe, V. (2007). *Des controverses scientifiques socialement vives en éducation aux sciences. État des recherches et perspectives* (Mémoire de synthèse pour l'Habilitation à diriger des Recherches, Université Lyon 2, France).

Albe, V. (2009a). *Enseigner des controverses.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Albe, V. (2009b). L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en forme scolaires ? *Éducation et didactique, 3*(1), 45-76.

Albe, V. et Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants ? *Aster, 34*, 131-156.

Buty, C. et Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences : du débat à l'apprentissage.* Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Bergier, J.-F. (1988). *Guillaume Tell.* Paris : Fayard.

Bouquet, J.-J. (1997). *Histoire de la Suisse*. Paris : PUF.

Bugnard, P.-P. (2013). Enquête à partir d'une image. *Résonnances : mensuel de l'École valaisanne, 4*, 8-9.

Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation & Didactiques, 7*(1), 9-32.

Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2010). *Plan d'études romand (PER). Mathématiques et Sciences de la nature – Sciences humaines et sociales. Cycle 2.* Neuchâtel : CIIP.

Dewey, J. (1993). L*ogique. La théorie de l'enquête.* Paris : PUF (1re éd. 1938).

Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie, 173*, 85-104.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2015). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de pédagogie, 187*(2), 55 70.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire.* Paris : PUF.

Fabre, M. (2005a). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 38*(3), 53-67.

Fabre, M. (2005b). Introduction. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 38*(3), 7-10.

Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17–30). Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation, 6*, 22-31.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole.* Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). *Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation.* Caen : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.

Fourez, G. (1997). Qu'entendre par îlot de rationalité ? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité ? *Aster, 25*, 217-225.

Fourez, G. et Englebert-Lecompte, V. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité.* Bruxelles : De Boeck Université.

Gremaud, B. et Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question socialement vive comme outil d'analyse a priori pour l'enseignant. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 22*, 125-141.

Hasni, A., Lenoir, Y. et Froelich, A. (2015). Mandated interdisciplinarity in secondary school: The case of science, technology and mathematics teachers in Québec. *Issues in Interdisciplinary Studies, 33*, 144-180.

Kuntz, J. et Bergier, J.-F. (2006). *L'histoire suisse en un clin d'œil.* Carouge-Genève : Ed. Zoé.

Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). Designing argumentation learning environments. Dans S. Erduran et M. P. Jiménez-Aleixandre (dir.), *Argumentation in science education* (p. 91-115). New York : Springer.

Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie, 149*, 19-27.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (p. 19-31). Paris : ESF.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité.* Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation.* Dijon : Éducagri Éditions.

Lenoir, Y., Hasni, A. et Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies, 33*, 39-93.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser.* Montréal/Paris : L'Harmattan.

Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans Lafortune, L. (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 281-309). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS, 3*, 8-14.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 38*(3), 69-94.

Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 22*, 99-123.

Seixas, P. (2012). *The big six. Vancouver* : Nelson College Indigenous.

Simonneaux. (2007). Argumentation in science education. Dans S. Erduran et M. P. Jiménez-Aleixandre (dir.), *Argumentation in science education* (p. 179-199). New York : Springer.

Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2005). Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia, 27*, 79-108.

Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2007). *L'EDD sous l'angle des questions socialement vives (QSV) : l'exemple des biocarburants en bac technologique.* Communication présentée dans le cadre du Colloque Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable : Informer, former et éduquer. IUFM Montpellier. Montpellier, France, 6-7 juin.

Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2009). À la croisée des questions socialement vives et du développement durable : étude de la relation alimentation-environnement avec des enseignant(e)s. *Didaskalia, 34,* 67-104.

Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2011). Argumentations d'étudiants sur des questions socialement vives environnementales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 13*, 157-178.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie, 47*, 929-968.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (p. 119–135). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus, les curriculums en question* (p. 117-146). Bruxelles : De Boeck.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire ? *Le Cartable de Clio, 11*, 225–234.

Walter, F. (2011). *L'invention d'une confédération : (XVe - XVIe siècles)* (3e éd). Neuchâtel : Éd. Alphil - Presses Universitaire Suisses.

Les pratiques industrielles dans le curriculum des sciences et technologies au secondaire au Québec : quoi, pourquoi et comment ?[33]

Fatima Bousadra

Description sommaire de la recherche

Depuis environ une décennie et demie, à l'instar de plusieurs pays de l'OCDE, la réforme éducative québécoise a conduit à une restructuration profonde de l'enseignement des sciences qui intègre désormais l'éducation technologique. Non seulement celle-ci est devenue obligatoire pour l'ensemble des élèves de la 1re à la 4e année du secondaire, mais de nouveaux choix d'itinéraires s'offrent également à l'élève : un au régulier, *la science et la technologie*, et un autre appliqué, applications technologiques et scientifiques. Quant aux contenus de formation prescrits dans les programmes, ils sont organisés en quatre univers qui incluent les sciences (à travers l'univers *Vivant*, l'univers *Matériel* et l'univers *Terre et espace*) et *l'univers technologique*, lequel réfère à différents domaines des technologies industrielles comme « la technologie de conception mécanique, les technologies médicales, alimentaires, minières, etc. » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 267). Des savoirs et savoir-faire (ex. : système technologique, fonction technique, usinage, dessin technique, etc.) et des démarches (conception et analyse technologiques, fabrication) issus de ces domaines font ainsi partie des contenus que les enseignants doivent aborder en classe. Pour y arriver, les enseignants sont invités à se former, à mobiliser les ressources de l'école, mais aussi d'autres ressources communautaires que sont « [...] les firmes d'ingénieurs, le milieu médical, les industries et entreprises locales [...] » (*Ibid*., p. 272).

[33] Organisme subventionnaire : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Développement Savoir
Période : 2015-2018
Chercheure principale : Fatima Bousadra
Cochercheurs : Abdelkrim Hasni, Johanne Lebrun, Yves Lenoir et Bernard Marcos
Collaborateurs : Dominique Lefebvre et Hicham Semmaoui

Si ces prescriptions peuvent se justifier par l'importance d'une formation de l'élève qui lui permettra d'affronter les enjeux contemporains, elles soulèvent de nombreuses questions pour la recherche, notamment en lien avec le rationnel de certains choix qui s'imposent inévitablement : comment transposer des savoirs appartenant à des pratiques industrielles variées ayant une logique socioéconomique en objets scolaires avec une visée éducative (Lebeaume, sous presse; Williams, 2013) ? Depuis plusieurs décennies, les problèmes de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'études se dressent comme un obstacle majeur pour cette discipline (Ginestié, Amigues et Johsua, 1994). En effet, alors qu'en sciences ou en mathématiques les savoirs enseignés se réfèrent aux savoirs reconnus produits par les communautés scientifiques, la grande majorité des contenus à enseigner dans le cadre de la technologie s'inspire des pratiques sociales des entreprises. Conséquemment, la question de la légitimation sociale des objets qui doivent être inclus dans l'enseignement général se pose différemment.

D'un point de vue épistémologique, Custer, Daugherty et Mayer (2011) soutiennent que la technologie s'est construite historiquement en référence à plusieurs domaines techniques différents dont chacun a tendance à mobiliser ses propres connaissances, ce qui rend complexe la détermination d'un noyau conceptuel qui peut servir de base pour une matrice disciplinaire capable de représenter les champs d'origine. Dès lors, la question des contenus scolaires se pose : quels contenus seraient alors pertinents pour l'école, mais surtout comment concilier la logique épistémologique et les contraintes didactico-pédagogiques (*Ibid.*) ?

Sur le plan des finalités, l'analyse des écrits scientifiques révèle que l'éducation technologique est associée à des bénéfices variés, voire éclatés. D'abord, soulignons qu'un large consensus semble établi sur le potentiel qu'elle offre en tant que contexte d'exploration des professions liées à l'industrie et parfois en tant que lieu de « récupération » de ceux qui ne se retrouvent pas dans les enseignements scientifiques (Barnett, 2005; Gattie et Wicklein, 2007; Wicklein, 2006). Toutefois, lorsqu'il s'agit des intentions d'apprentissage disciplinaires, on constate une tension dans les visées des auteurs. Pour certains, elle est un moyen pour contextualiser les savoirs scientifiques à travers leurs applications technologiques. Le recours à celles-ci serait alors une opportunité à saisir pour remédier aux problèmes de l'enseignement des sciences (Rogers, 2005). Derrière cette posture, l'idée que l'intégration des applications technologiques permettrait d'humaniser les sciences en mettant en évidence le caractère social de leurs réalisations humaines (Levy, 2013; Morford et Warner, 2004). De plus, le fait de relier des savoirs scientifiques considérés abstraits à des applications technologiques les contextualisant favoriserait la conceptualisation de plusieurs savoirs en physiques (Levy, 2013) ainsi que le développement chez l'élève du raisonnement scientifique et des habiletés qu'il nécessite (Silk, Schunn et Cary, 2009). Tout en reconnaissant l'incontournable apport des savoirs scientifiques, d'autres auteurs insistent sur l'importance de la prise en compte des spécificités de l'éducation technologique, laquelle doit permettre une acculturation de l'élève au monde technique et à ses propres modes de

pensée (par des tâches de conception et résolution de problèmes techniques, etc.). Ce qui implique une prise en charge des caractéristiques de la pensée technologique autant dans les contenus des programmes que dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves (Custer *et al.*, 2011; Daugherty et Custer, 2012; De Vries, 2005; Wicklein, 2006). On peut ainsi constater que derrière des finalités communes (l'intérêt des élèves et leurs apprentissages), se cache une divergence au niveau de la nature des dimensions ciblées et des apprentissages privilégiés.

Dans cette recherche, nous questionnons la conception de l'éducation technologique que véhicule le curriculum québécois actuel au niveau de l'enseignement secondaire général. Plus spécifiquement, nous poursuivons les objectifs opératoires suivants :

1. Dégager les finalités éducatives que la documentation officielle associe à cette éducation au regard des missions de l'école québécoise (instruction, socialisation, qualification);
2. Décrire les intentions d'apprentissages associées aux contenus technologiques dans les programmes du secondaire et dans les manuels scolaires;
3. Décrire les modalités opérationnelles d'actualisation de ces intentions dans les manuels scolaires de sciences et technologies.

Commenter l'article

Références

Barnett, M. (2005). Engaging inner city students in learning through designing remote operated vehicles. *Journal of Science Education and Technology, 14*(1), 87-100.

Custer, R., Daugherty, J. et Meyer, J. (2011). Formulating a concept base for secondary level engineering: A review and synthesis. *Journal of Technology Education, 22*(1), 4-21.

Daugherty, J. L. et Custer, R. L. (2012). Secondary level engineering professional development: Content, pedagogy, and challenges. *International Journal of Design and Technology Education, 22*(1), 51–64.

De Vries, M. J. (2005). *Teaching about technology: An introduction to the philosophy of technology for non-philosophers*. Dordrecht : Springer.

Ginestié, J., Amigues R. et Johsua, S. (1994). La place de la technologie dans l'enseignement général et les recherches actuelles sur son enseignement. *Didaskalia, 4,* 57-72.

Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Lebeaume, J. (sous presse). Indifférenciation entre investigation scientifique et investigation technologique en France : risques d'abréviation des contenus et de dénaturation de la technicité. Dans A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique et les « contextes » pédagogiques* (p. 33-69). Longueuil : Groupéditions éditeur.

Levy, S. T. (2013). Young children's learning of water physics by constructing working systems. *International Journal of Technology and Design Education, 23,* 537–566.

Morford, L. L., et Warner, S. A. (2004). The status of design in technology teacher education in the United States. *Technology Education, 75*(2), 33-45.

Rogers, G. (2005). Pre-engineering's place in technology education and its effect on technological literacy as perceived by technology education teachers. *Journal of Industrial Teacher Education, 41*(3), 6-22.

Silk, E. M., Schunn, C. D. et Cary, M. S. (2009). The impact of an engineering design curriculum on science reasoning in an urban setting. *Journal of Science Education and Technology, 18*(3), 209-223.

Wicklein, R. C. (2006). 5 good reasons for engineering design as the focus for technology education. *The Technology Teacher, 65*(7), 25-29.

Williams, J. P. (2013). Research in technology education: Looking back to move forward. *International Journal of Technology and Design Education, 23*, 1-9.

La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement : représentations d'historiens, d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire[34]

Sabrina Moisan

Ce projet de recherche a pour objectif général de documenter les représentations que des historiens, des enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire au Québec entretiennent à propos de la pluralité des expériences historiques dans l'histoire nationale et son enseignement. Le projet permettra de mieux comprendre la pensée de ces acteurs et d'alimenter la réflexion sur les finalités et modalités de l'enseignement de l'histoire nationale dans une société pluraliste au XXIe siècle.

La nature construite du savoir historique et la reconnaissance de la pluralité des expériences posent la question des savoirs à enseigner dans un cours d'histoire nationale. Le récit univoque présentant le parcours politique d'une majorité (par ex. canadienne-française) présentée comme homogène et ses interactions avec d'autres groupes tout aussi essentialisés (anglophones, autochtones, etc.) ne satisferait qu'une partie de la population et soulèverait ainsi la question de sa légitimité épistémologique autant qu'axiologique (Epstein, 2009; Falaize, Heimberg et Loubes, 2013; Grever, 2009; Pagé, 1995).

À cette situation s'ajoute le fait que les groupes sociaux (femmes, autochtones, minorités culturelles ou économiques, etc.) jusqu'alors ignorés par l'histoire scolaire revendiquent

[34] Organisme subventionnaire : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Savoir
Période : 2017-03 à 2022-03
Chercheure principale : Sabrina Moisan
Cochercheurs : Johanne Lebrun (UdeS), Sivane Hirsch (UQTR) et Paul Zanazanian (McGill)

maintenant leur place dans le grand récit et produisent d'autres savoirs de référence, parfois compétiteurs (Commission vérité et réconciliation, 2015; Lamarre, 2012; Macintyre et Clark, 2004; Stanley, 2000, 2006). Dans ce contexte de foisonnement des récits et de remise en question de l'hégémonie du « roman national », aucun consensus ne se dégage sur l'agencement (structure narrative, chronologie, périodes, etc.) et les contenus de l'histoire nationale scolaire, que ce soit au Québec, où le débat est brûlant, ou ailleurs en Occident (Grever, 2007; Létourneau, 2013; Symcox et Wilschut, 2009).

Ainsi, les relations entre les historiens et l'école ne sont pas directes (Cariou, 2014; Doussot, 2014), et ce, malgré le fait que les programmes d'histoire affirment vouloir former l'élève à penser comme un historien. Même si l'épistémologie historienne inspire encore beaucoup la discipline scolaire (Seixas et Morton, 2012; Wineburg, 2001), un paradoxe demeure : les travaux des historiens ne s'inscrivent plus dans le paradigme du grand récit national, alors que l'école y est restée largement attachée (Cardin, 2006). La pluralité des expériences historiques nationales pose ainsi des défis différents aux historiens et aux enseignants. Ces derniers doivent la considérer dans le cadre plutôt rigide de l'histoire nationale scolaire, ce à quoi les historiens ne sont pas soumis. Cette incongruité apparente soulève la question de la légitimité de l'histoire scolaire sur le plan épistémologique et invite à sonder les historiens. Il semble en effet que la mise en relation des perspectives des historiens et des enseignants aurait le potentiel d'éclairer l'enjeu de la pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement (Dicamillo et College, 2010; Seixas, 1999; Turk, Mattson, Epstein et Cohen, 2010; Wineburg, 2001).

Le sujet du pluralisme historique est sensible depuis longtemps. Il y a vingt ans, le rapport Lacoursière (Gouvernement du Québec, 1996) proposait d'inclure dans la classe l'historicité des communautés culturelles « au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire » (p. 49). L'idée revient régulièrement dans le débat (Bouchard, 1998, 2013; Létourneau, 2013), mais elle est aussi fortement contestée (Beauchemin, 2010; Thériault, 2005). Les savoirs historiques pluriels de référence existent bien, mais leur place dans l'imaginaire enseignant, historien et collectif semble incertaine, voire ambiguë (Bouchard, 2013; Gay, 2000; Létourneau et Moisan, 2004; Zanazanian, 2010, 2015). La publication du rapport *Le sens de l'histoire* (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014), faisant suite à la consultation publique, préconisait un retour plus prononcé du cadre national, ce qui s'est concrétisé dans le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (Gouvernement du Québec, 2017) (2e cycle du secondaire), qui propose une histoire nationale s'appuyant sur une périodisation politique majoritairement centrée sur l'expérience canadienne-française, qui refléterait plus la mémoire collective de la majorité que les écrits historiques publiés dans les dernières décennies (Cardin, 2010; Moisan, 2016). En dépit du nouveau programme, les groupes minoritaires continuent à revendiquer une place dans le récit historique collectif, notamment au nom de la justice sociale ou du vivre-ensemble dans une société multiculturelle (Shingler, 2016, 10 mars; Zanazanian, soumis).

Les tensions entre les visées identitaires et mémorielles et les visées critiques de l'histoire scolaire sont aujourd'hui exacerbées par la question de la prise en compte du pluralisme passé et présent (Grever, 2009; Lebrun, Araújo-Oliveira, Moisan, sous presse; Zanazanian et Moisan, 2012). Peu importe l'angle adopté, cette prise en compte soulève des enjeux sociaux, car la pluralité des expériences entraînerait un éclatement du récit qui réduirait la cohérence (factice) du passé et menacerait potentiellement la cohésion sociale nationale (Grever, 2009; Haydn, 2012). Au contraire, focaliser sur l'histoire du groupe majoritaire mènerait les élèves à croire que celui-ci est la norme et que les autres sont étrangers au corps social, ce qui affaiblirait le sentiment d'appartenance nationale des élèves issus de groupes minoritaires (Epstein, 2009; Kanu, 2005; Seixas, 2000). Ce qui soulève par ailleurs des enjeux éducatifs importants quant aux apprentissages des élèves, à qui l'on propose une vision du passé univoque. L'ignorance d'autres expériences historiques les priverait d'outils précieux pour penser le vivre ensemble dans une société pluraliste (Hébert, 2001). Leur capacité critique serait mise à mal par l'absence d'occasions de confrontation entre les diverses narrations contradictoires ou complémentaires sur le passé commun (Haydn, 2012), comme tendent à le montrer les études sur la conscience historique des jeunes (Létourneau, 2014; Létourneau et Moisan, 2004; Lévesque et Zanazanian, 2015; Zanazanian, 2015).

Cette enquête permettra notamment de mieux comprendre les enjeux liés, d'une part, à la pertinence socioéducative d'un récit unique éventuellement assez exclusif pour une partie des élèves et, d'autre part, à la validité épistémologique de savoirs scolaires qui ne prendraient pas en considération le développement de l'historiographie. Le projet favorisera l'identification de nouvelles pistes de réflexion pour l'enseignement de l'histoire nationale dans une société pluraliste. Enfin, à la lumière des résultats, nous proposerons des portraits des différentes postures et les fondements qui les soutiennent, afin d'alimenter et soutenir la formation professionnelle initiale et continue des maîtres.

Commenter l'article

Références

Beauchemin, J. (2010). L'insoutenable légèreté de l'histoire. De quelques paradoxes du rapport à l'histoire au Québec. Dans E. Bédard et S. Cantin (dir.), *L'histoire nationale en débat : regards croisés sur la France et le Québec* (p. 79-102). Paris : Riveneuve éditions.

Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et 4e secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Bouchard, G. (1998). La réécriture de l'histoire nationale au Québec. Quelle histoire? Quelle nation? Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 115-141). Sillery : Septentrion.

Bouchard, G. (2013). Pour une histoire intégrante. La construction de la mémoire dans une société diversifiée. *Revue d'histoire de l'Amérique française, 26*(2-3), 291-305.

Cardin, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. *Bulletin d'histoire politique, 14*(3), 53-74.

Cariou, D. (2014). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique, 7*, 9-32. Récupéré de http ://educationdidactique.revues.org/1422

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir.* Gouvernement du Canada. Récupéré de http ://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf

Dicamillo, L. et College, C. (2010). Preparing citizens for multicultural democracy in a U.S. History class. *The High School Journal, 93*(2), 69-82.

Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie. Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur. *Revue d'anthropologie des connaissances, 8*(3), 577-595.

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history : Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities.* New York : Routledge.

Falaize, B., Heimberg, C. et Loubes, O. (2013). *L'école et la nation.* Lyon : ENS Éditions.

Gay, D. (2000). *Les Noirs du Québec, 1629-1900.* Sillery : Septentrion.

Gouvernement du Québec (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire.* Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Grever, M. (2007). Plurality, narrative and the historical canon. Dans M. Grever et S. Stuuman (dir.), *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (p. 31-47). London : Palgrave McMillan UK.

Grever, M. (2009). Fear of plurality : Historical culture and historiographical canonization in Western Europe. Dans A. Epple et A. Schaser (dir.), *A gendering historiography : Beyond national canons* (p. 45-62). Francfort : Campus Verlag.

Hébert, Y. (2001). Identity, diversity, and education : A critical review of the literature. *Canadian Ethnic Studies, 33*(3), 155-185.

Haydn, T. (2012). History in schools and the problem of "the nation". *Education Sciences, 1,* 276-289.

Kanu, Y. (2005). *Teachers' perceptions of the integration of aboriginal culture into the high school curriculum.* Alberta Journal of Educational Research, 51(1), 50-68.

Lamarre, J. M. (2012). L'éducation cosmopolitique : apprendre le propre, apprendre l'étranger. *Le Télémaque, 1*(41), 31-46.

Lebrun, J., Araujo-Oliveira, A. et Moisan, S. (sous presse). Finalités disciplinaires et extrascolaires dans l'enseignement des sciences humaines et sociales : une difficile conciliation. Dans Y. Lenoir *et al.* (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.* Longueuil : Groupéditions.

Létourneau, J. (2013). L'enseignement de l'histoire et l'avenir de la nation. Le cas du Québec. Dans B. Falaize, C. Heimberg et O. Loubes (dir.), *L'école et la nation* (p. 33-43). Lyon : ENS Éditions.

Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique québécoise chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *Canadian Historical Review/Revue d'histoire canadienne, 85*(2), 325-356.

Lévesque, S. et Zanazanian, P. (2015). Developing historical consciousness and a community of history practitioners : A survey of prospective history teachers across Canada. *McGill Journal of Education.*

Special Issue : New Paths in Research and Practice in History, Geography and Citizenship Education, 50(2-3), 389-412.

Macintyre, S. et Clark, A. (2004). *The History Wars.* Melbourne : Melbourne University Publishing.

Moisan, S. (2016). L'enseignement pluraliste de l'histoire du Québec : projet imaginable ou vue de l'esprit? Dans C. Mercier et J.-P. Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale* (p. 225-232). Bordeaux : BDL Éditions.

Pagé, M. (1995). Un enseignement pluraliste de l'histoire aux clientèles scolaires pluriethniques. *Éducation et francophonie, 23*(1), 35-40.

Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or does posmodernist history have a place in the school? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching & learning History. National and International Perspectives* (p. 19-37). New York : New York University Press.

Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The big six historical concepts.* Toronto : Nelson.

Shingler, B. (2016, 10 mars). *New high school History course called out for lack of diversity. CBC News.* Récupéré de http ://www.cbc.ca/news/canada/montreal/quebec-history-curriculum-1.3485100

Stanley, T. J. (2000). Why I killed History. Towards an anti-racist History in Canada. *Social History/Histoire sociale, 33*(5), 79-103.

Stanley, T. J. (2006). Whose public? Whose memory? Racisms, grand narratives, and Canadian History. Dans R. Sandwell (dir.), *To the past. History education, public memory, and citizenship in Canada* (p. 32-49). Toronto : University of Toronto Press.

Symcox, L. et Wilschut, A. (2009). *The problem of the canon and the future of History teaching.* Charlotte : Information Age Publishing.

Thériault, J.-Y. (2005). *Critique de l'américanité.* Montréal : Québec Amérique.

Turk, D. Mattson, R., Epstein, T. et Cohen, R. (2010) *Teaching U.S. History. Dialogues among social studies teachers and historians.* New York, London : Routhledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past.* Philadelphie, PA : Temple University Press.

Zanazanian, P. (2010). Historical consciousness and ethnicity : How signifying the past influences the fluctuations in ethnic boundary maintenance. *Ethnic Studies Review, 33*(2), 123-150.

Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and being Quebecois : Exploring young English-speaking students' interactions with Quebec's master historical narrative. *Canadian Ethnic Studies/ Études ethniques au Canada, 47*(2), 113-135.

Zanazanian, P. (soumis). Vers un outil narratif pour faire une place à la minorité anglophone dans l'enseignement de l'histoire au Québec. *Didactica Historica.*

Zanazanian, P. et Moisan, S. (2012). Harmonizing two of history teaching's main social functions : Franco-Québécois history teachers and their predispositions to catering to narrative diversity. *Education Sciences, 1*, 255-275.

Articles avec comité de lecture

Gagnon, M. (2016). Pensée critique et respect des convictions : quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse? *Revue de didactique des sciences des religions, 2*, 103-118.

Hasni, A., Potvin, P. et Belletête, V. (2017). The status of science and technology relative to other school subjects. Results of a study conducted on primary and secondary school students in Quebec. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(6), 1575-1603. Récupéré de : http://www.iserjournals.com/journals/eurasia/vol/13/issue/6

Lenoir, Y. (2016). Outilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista, 61*, 159-167.

Moisan, S., Hirsch, S. et Audet, G. (2016). Holocaust education in Quebec: Teachers' positioning and practices. *McGill Journal of Education, 50*(2-3), 247-268.

Potvin, P. et Hasni, A. (2017). Encouraging students with different profiles of perceptions to pursue science by choosing appropriate teaching methods for each age group. *Research in Science Education.* Récupéré de : https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9605-z

Potvin, P., Hasni, A. et Sy, O. (2017). Using inquiry-based interventions to improve secondary students' interest in science and technology. *European Journal of Science and Mathematics Education, 5*(3), 262-270. Récupéré de : http://scimath.net/

Livres

Bousadra, F. (2017). *Enseigner les sciences en recourant à des projets : approche didactique.* Saarbrücken : Noor Publishing.

Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative* (2e éd. revue et augm.). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire (1re éd. 2014).

Lenoir, Y., Adiguzel, O., Lebrun, J., Lenoir, A., Libâneo J. C. et Turpin, F. (2017). *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs.* Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Tremblay, N., Gagnon, M. et Dumoulin, C. (2017). *L'implantation de la PPE en contexte de stages dans des écoles en MR.* New York : Éditions Universitaires Européennes.

Chapitres de livres

Daniel, M. F., Gagnon, M. et Auriac, E. (2017). Dialogical critical thinking in kindergarden and elementary school: Studies on the impact of philosophical praxis in pupils. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.), *International handbook of philosophy for children* (p. 236-244). New York : Routledge.

Daniel, M. F. et Gagnon, M. (2016). Dialogical critical thinking with 5 to 12 year-old pupils: a continuous epistemological development. Dans G. Gibson (dir.), *Critical thinking: Theories, methods and challenges* (p. 45-76). New York : Nova Science Publishers.

Gagnon, M., Yergeau, S. et Marie, S. (2016). L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique. Dans D., Baril, M. Poisson et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p. 265-288). Montréal : Lémac.

Lenoir, A., Tupin, F. et Adigüzel, O. (2016). Conclusion générale. Des finalités éducatives scolaires entre néolibéralisme et conservatisme? Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 467-514). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). Aux fondements socio-philosophiques des conceptions dominantes actuelles des finalités éducatives. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 91-134). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). Du libéralisme au néolibéralisme : rappel historique, attributs et impacts. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *les finalités éducatives scolaires. Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 135-186). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). L'autonomie comme finalité éducative scolaire. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 331-368). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). L'estime de soi comme finalité éducative scolaire. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 383-408). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). L'estime de soi comme finalité éducative scolaire. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 383-408). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). La notion de finalités éducatives scolaires : une notion « essentiellement contestée ». Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 19-32). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). La responsabilité comme finalité éducative scolaire. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 369-382). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). Le néolibéralisme à l'école : quels impacts pour les finalités éducatives et pour les savoirs disciplinaires? Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 187-254). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). Les « éducations à » pour quelles finalités ? Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Cas des « éducations à » au Québec : éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 141-172). Saint-Lambert : Groupéditions Éditeurs.

Lenoir, Y. (2016). Les finalités éducatives scolaires : un enjeu socio-éducatif crucial. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 1-18). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). Les finalités éducatives scolaires : un enjeu socio-éducatif crucial. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 1-18). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (2016). Les finalités éducatives : une illustration d'une évolution de plusieurs conceptions directement influencées par les fondements socio-philosophiques. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 255-282). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. et Froelich, A. (2016). La reconnaissance : une notion utile ou futile pour cerner les rapports éducatifs? Clarifications conceptuelles. Dans Y. Lenoir, A. Froelich et V. Zúñiga (dir.), *La reconnaissance à l'école : regards pluriels* (p. 1-76). Québec : Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y. et Froelich, A. (2016). La socialisation scolaire à l'aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec. Dans Y. Lenoir, A. Froelich et V. Zúñiga (dir.), *La reconnaissance à l'école : regards pluriels* (p. 79-107). Québec : Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y., Esquivel, R., Estrada Chablé, J., Froelich, A., Jean, V. et Lebœuf Dumouchel, S. (2016). Les finalités éducatives scolaires : clarifications conceptuelles. Dans Y. Lenoir, O. Adiguzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. 33-90). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

Moisan, S. (2016). L'enseignement pluraliste de l'histoire du Québec : projet imaginable ou vue de l'esprit? Dans C. Mercier et J.-P. Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale à l'école* (p. 225-232). Paris : Le bord de l'eau.

Articles à caractère professionnel

Lenoir, Y. (2016). Comment trouver un directeur de recherche : un choix réfléchi. *University Affairs/Affaires universitaires*, mai. Récupéré de : http://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/comment-trouver-un-directeur-de-recherche-un-choix-reflechi/

Lenoir, Y. (2016). Entretien avec Yves Lenoir. L'interdisciplinarité : un bilan mitigé. *Contrepied. EPS sports et cultures, Hors-série 14*, 38-39.

Lenoir, Y. (2016). Les finalités éducatives scolaires, une question socioéducative centrale à étudier. *Info-CRDE, 19*, 8-11.

Moisan, S. (2016). Exploration d'une approche critique de la mémoire collective pour une formation historique renouvelée en classe d'histoire nationale au Québec. *Enjeux de l'univers social, 12*(3), 4-9.

Organisation de colloques

Bousadra, F., Hasni, A. et Lebeaume, J. (2016). *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique et les « contextes » pédagogiques. Cas de l'enseignement par projets et de l'interdisciplinarité.* Colloque organisé dans le cadre du 84e congrès de l'ACFAS, Montréal, 9-13 mai.

Lenoir, Y. (2016-2017). Membre du comité scientifique du colloque pluridisciplinaire international « France-Canada : identités en mouvance, regards croisés », Université d'Angers.

Lenoir, Y. (2016). Membre du Comité international du 18e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)-Asociación mundial de ciencias de la educación (AMCE)-World Association for Educational Research (WAER), Eskişehir.

Lenoir, Y. (2016). Coresponsable du colloque « Les finalités éducatives scolaires : conceptions et clarifications ». 18e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)-Asociación mundial de ciencias de la educación (AMCE)-World Association for Educational Research (WAER), Eskişehir.

Subventions obtenues

Quelles formations aux controverses socio-scientifiques à l'université ? Exemples issus de la virologie-immunologie

2017-2019
Organisme subventionnaire : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Développement Savoir
Chercheur principal : Abdelkrim Hasni
Cochercheure : Nancy Dumais

La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement : représentations des historiens, des enseignants et des futurs enseignants du secondaire

2017-04 à 2022-04
Organisme subventionnaire : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Savoir
Chercheure principale : Sabrina Moisan
Cochercheurs : Johanne Lebrun, Siviane Hirsch (UQTR), Paul Zanazanian (U. McGill)

L'enseignement de l'histoire des arabes et des musulmans au Québec

2017-01 à 2017-06 (première phase)
Organisme subventionnaire : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Chercheure principale : Sabrina Moisan
Cochercheure : Siviane Hirsch (UQTR)

Enseigner l'histoire de l'Holocauste dans les écoles juives montréalaises

2017-02 à 2017-12
Organisme subventionnaire : Subvention institutionnelle du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Université de Sherbrooke
Chercheure principale : Sabrina Moisan

Rehausser l'intérêt et le sentiment d'auto-efficacité des filles envers les sciences du génie : conception d'un dispositif d'accompagnement des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire pour la mise en œuvre de situations problèmes en univers technologique

2016-01 à 2017-06
Organisme subventionnaire : Secrétariat à la condition féminine
Responsables : Fatima Bousadra (coresponsable, volet éducation), Eve Langelier (coresponsable, volet génie)
Collaborateurs : Catherine Pilon (conseillère pédagogique), Vincent Belletête (professionnel de recherche)

La numération décimale de position dans le curriculum québécois et dans les manuels scolaires : quels savoirs en jeu et pour quelle formation mathématique au primaire ?

2017 à 2020
Organisme subventionnaire : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), programme Soutien à la recherche pour la relève professorale
Chercheure principale : Jeanne Koudogbo

L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : un portrait des pratiques d'enseignement au Québec, quinze ans après la refonte curriculaire et la réforme de la formation enseignante

2017-05 à 2020-04
Organisme subventionnaire : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Savoir
Chercheur principal : Anderson Araújo-Oliveira
Cochercheurs : Johanne Lebrun, Yves Lenoir

Auteurs

Johanne Lebrun

Directrice du CREAS
Professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Courriel : Johanne.Lebrun@USherbrooke.ca

Sabrina Moisan

Co-directrice du CREAS
Professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Courriel : Sabrina.Moisan@USherbrooke.ca

Abdelkrim Hasni

Professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Courriel : Abdelkrim.Hasni@USherbrooke.ca

Mathieu Gagnon

Professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Courriel : Mathieu.Gagnon3@USherbrooke.ca

Christine Focquenoy Simonnet

Docteure en histoire contemporaine Laboratoire CREHS (EA 4027) Université d'Artois, France
Chercheure associée en Sciences de l'éducation CIREL (EA 4354) Université Lille 3
Qualifiée MC en 22ème section (Histoire) et en 70ème section (Sciences de l'éducation)
Formatrice académique à l'ESPE Lille Nord de France et à la DAFOP Lille
Courriel : christine.focquenoy@espe-lnf.fr

Audrey Bélanger

Étudiante à la maîtrise à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Courriel : Audrey.Belanger2@USherbrooke.ca

Bertrand Gremaud

Professeur en didactique des sciences, Unité de recherche « Enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques », HEP Fribourg, Suisse
Courriel : gremaudber@edufr.ch

Patrick Roy

Professeur en didactique des sciences et responsable de l'Unité de recherche et développement sur l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scientifiques, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse
Courriel : royp@edufr.ch

Fatima Bousadra

Professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Courriel : Fatima.Bousadra@USherbrooke.ca

Bulletin du CREAS

Le Bulletin du CREAS est une publication du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).

Responsable du Bulletin	Johanne Lebrun
Membres du comité	Vincent Belletête, Fatima Bousadra, Julie Fournier, Johanne Lebrun et Sabrina Moisan
Révision	Vincent Belletête et Julie Fournier
Mise en page	Fabian Will

CREAS
Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences
Université de Sherbrooke

creas.educ.usherbrooke.ca
S'abonner aux nouvelles du CREAS

Le CREAS est reconnu et financé par :

Fonds de recherche Société et culture Québec

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE