

Les Dossiers du GREE

ÉTNIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Numéro 9, été 2020

**Relations entre enjeux
épistémologiques et
éthiques en éducation**

Sous la direction de Mathieu Gagnon
et Claude Gendron

Présentation

Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

Mathieu Gagnon et Claude Gendron

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073731ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073731ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Gagnon, M. & Gendron, C. (2020). Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 5–9.
<https://doi.org/10.7202/1073731ar>

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

L'école, en tant qu'institution, ne peut faire fi des enjeux épistémologiques et éthiques de l'éducation dans ses différents champs disciplinaires ou professionnels, pas plus qu'elle ne peut le faire, à notre avis, en ce qui concerne la dimension transversale de ces enjeux, puisqu'ils sont au cœur de l'apprentissage du savoir-penser, du savoir-être et du savoir-agir. Seulement, la mise en relation des considérations éthiques et épistémologiques en éducation demeure peu explorée. Quels enjeux éthiques soulèvent les problématiques épistémologiques en éducation et en formation? Et, inversement, quels sont les enjeux épistémologiques liés aux questions d'éthique en éducation et en formation? Telles sont les questions centrales faisant l'objet du présent numéro de la revue *Éthique en éducation et en formation*.

Les problématiques épistémologiques se déclinent de différentes manières et peuvent se rapporter de façons variées à des questionnements éthiques dans le cadre scolaire. Très largement, ces problématiques peuvent être reliées à la question plus générale du ou des rapports aux savoirs tels que défini par Charlot, Bautier et Rochex (1992), c'est-à-dire en tant que « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs » (p. 29). Pour Schommer-Aikins (2004), les croyances épistémologiques (que nous appellerons désormais « rapports épistémologiques aux savoirs ») peuvent s'articuler autour de deux axes principaux : 1) notre rapport à la nature des savoirs et 2) notre rapport à l'acte de connaître. En ce sens, nous pourrions dire que nos rapports épistémologiques aux savoirs, ainsi que les conceptions implicites ou explicites s'y rattachant, tendent à orienter les manières dont nous répondons à la question phare de l'épistémologie, empruntée à Fourez (2002) : « Comment savons-nous ce que nous savons? » Ce « nous » peut être envisagé de deux manières. En effet, il peut faire référence à notre conception des processus d'élaboration des savoirs à l'intérieur d'une communauté disciplinaire en particulier, conception qui peut varier selon la discipline envisagée et affecter le sens et la valeur (de vérité) qui lui sera attribuée (Hofer, 2000; Paulsen et Wells, 1998). Il peut également faire référence à la personne apprenante, entendue au sens de « sujet épistémique », qui doit s'approprier des savoirs institutionnalisés. Cette double portée du « nous » dans les rapports épistémologiques aux savoirs nous reconduit aux deux axes déterminés par Schommer-Aikins eu égard aux croyances épistémologiques.

Ces rapports ne fonctionnent évidemment pas dans des univers clos, puisque, comme le souligne notamment Therriault (2008), ils s'appuient, directement ou indirectement, sur des postures épistémologiques plus générales. Les rapports et postures épistémologiques, dans leur combinaison et par le fait qu'ils s'inscrivent dans un contexte social, peuvent avoir des incidences, notamment, sur la persévérance et la réussite scolaires (Manson et Boscolo, 2004; Schommer, 1993; Schommer-Aikins et Easter, 2006), sur le contrat didactique (Aypay,

2010; Brousseau, 1986; Chan et Elliott, 2004), voire sur la plus ou moins grande contribution de l'institution scolaire concernant l'émancipation des élèves (Freire, 1970/2003). En effet, la plupart des chercheurs s'intéressant aux rapports épistémologiques aux savoirs défendent la mise en place de conditions permettant aux apprenants de s'engager à l'intérieur d'un processus de cognition épistémique, et ce, afin de permettre à l'école, « comme institution, [de remplir son] mandat épistémique dont la finalité ultime est de rendre libre » (Demers, Bachand et Leblanc, 2016). Ainsi, épistémologie et éthique en éducation apparaissent parfois explicitement liées.

Les problématiques éthiques peuvent également se relier de différentes manières à des enjeux épistémologiques. Nous pourrions chercher à définir, entre autres choses, les cadres épistémologiques sous-jacents aux différentes théories éthiques, qui guident, implicitement ou explicitement, notre agir. Nous pourrions également nous demander ce qu'imposent, tant aux enseignants qu'aux élèves, les postures épistémologiques implicites dans les programmes de formation en éthique et quels enjeux s'en dégagent. Ou encore, quels types de rapports épistémologiques aux savoirs les enseignants et les élèves entretiennent-ils avec l'éthique comme discipline ou domaine d'apprentissage? Et quelles conséquences ces rapports peuvent-ils avoir sur la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage?

Les textes de ce numéro traitent de différentes relations qu'il est possible de situer entre les enjeux épistémologiques et éthiques en éducation. L'idée derrière cette thématique était de réunir des textes de spécialistes qui, d'ordinaire, ont peu d'occasions de collaborer, alors que les sujets de recherche qu'ils partagent présentent un riche potentiel de mises en relations.

Des contributions en provenance de différents domaines, dont la didactique de l'enseignement professionnel, la psychopédagogie, la didactique des sciences, l'éducation aux droits humains et la didactique de l'histoire, font partie de ce numéro. Les portes d'entrée sont donc variées, mais toutes tentent de penser des enjeux éthiques à la lumière de considérations épistémologiques ou inversement. Il s'agit d'un champ en émergence qui, nous le souhaitons, s'enrichira de nouvelles réflexions sur les liens unissant épistémologie et éthique en contexte scolaire.

Sept articles sont proposés aux lecteurs. En voici un aperçu.

D'abord, **Chantale Beaucher** explore les questions éthiques que soulèvent les différentes transitions auxquelles doivent faire face les étudiants en enseignement professionnel. Se fondant sur le concept de rapport au savoir tel que développé par Charlot (1997), l'autrice met en évidence des enjeux éthiques qui émergent de « l'entrelacs de quatre pôles identitaires (expert de métier, enseignant, ancien élève et étudiant) occupés simultanément par les participants ».

Pour sa part, s'appuyant sur les écrits herméneutiques et phénoménologiques de Paul Ricœur, **Diane Laflamme** met en tension « la visée d'une vie accomplie, avec et pour les autres, et dans des institutions justes » en prenant appui sur les recherches récentes dans le domaine de la psychologie morale. Ces études tendent à montrer la prévalence des processus intuitifs, plutôt que réflexifs, dans l'élaboration de jugements moraux, ce qui inévitablement conduit à repenser une bonne partie des principales stratégies d'éducation éthique mises de l'avant ces dernières décennies et qui, à l'ère du numérique, met en relief des défis pour l'éthique en éducation.

Par la suite, **Mathieu Gagnon** présente les résultats d'une étude menée auprès d'adolescents, visant à examiner si et dans quelle mesure leurs rapports épistémologiques (leur conception des processus d'élaboration des savoirs selon les domaines) et épistémiques (leur conception de la valeur de vérité découlant de ces processus selon les domaines) aux savoirs sont transversaux ou non. Il ressort une variation de ces rapports selon les disciplines étudiées (les sciences, l'histoire et l'éthique), des variations qui, selon l'auteur, soulèvent des enjeux éthiques, notamment sous l'angle de l'exercice d'une pensée critique et de l'émancipation des jeunes.

Les deux textes suivants s'inscrivent pour leur part dans le domaine de la didactique des sciences. Ainsi, dans un premier article, **Audrey Groleau** et **Chantal Pouliot** dégagent des enjeux éthiques et sociaux liés aux controverses sociotechniques dans les cours de technoscience, en s'appuyant sur les résultats d'une étude menée auprès de quinze futures enseignantes du primaire afin d'examiner, notamment, leurs postures (déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire) face aux experts et aux experts scientifiques. L'objectif est de militer en faveur d'une dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage visant à la fois l'*empowerment* et le développement d'une posture antidéficitaire favorisant la participation citoyenne.

Le deuxième article relevant de ce domaine se fonde sur une lecture critique du courant anglophone de la *Nature of science* (NOS). **Abdelkrim Hasni**, **Fatima Bousadra** et **Nancy Dumais** proposent une reconceptualisation au centre de laquelle se retrouve une intention claire d'initier les élèves à l'épistémologie, une composante considérée comme essentielle à la formation scientifique. Pour les auteurs, la place centrale que devrait occuper l'épistémologie dans le cadre de la formation scientifique soulève différents enjeux éthiques dont ils discutent dans la dernière partie de leur article.

Par ailleurs, **Pénélope Dufourt** s'intéresse à l'éducation aux droits humains (EDH) telle que promue par différentes organisations internationales. Or, son étude conduit à déceler un manque d'effectivité des différents programmes mis en place en ce sens dans les établissements scolaires. S'appuyant sur une analyse critique du cadre épistémologique promu par les institutions internationales à l'égard de cette éducation, l'autrice propose une

modalité pédagogique, soit la pratique de la philosophie avec les enfants, afin de rendre plus effective, voire émancipatrice, l'EDH.

Finalement, l'article de **Grégory Ulysse**, comme l'indique son auteur : « propose une analyse des conflits sociaux de la postindépendance dans les manuels d'histoire d'Haïti publiés depuis les années 1990 ». À l'aide, entre autres, d'une mise en exergue des fondements épistémologiques des manuels, émergent des enjeux éthiques, notamment par le fait qu'une « logique de légitimation des inégalités sociales » semble s'en dégager.

Que la porte d'entrée des propositions soit celle de l'éthique ou de l'épistémologie, ce numéro vise d'abord et avant tout à mettre en place un effort d'articulation entre ces deux domaines, car cette mise en relation demeure le plus souvent oubliée. Or, nous considérons que de par sa nature même, qui convoque sans contredit tant l'épistémologie que l'éthique, le milieu de l'éducation a tout intérêt à approfondir les relations existant entre ces deux axes de pensée et d'action.

Mathieu Gagnon et Claude Gendron

Références

- Aypay, A. (2010). Teacher Education Student's Epistemological Beliefs and their Conceptions about Teaching and Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2599-2604.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chan, K. et R. Elliott (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Charlot, B., Bautier, E. et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et C. Leblanc (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70.
- Freire, P. (1970/2003). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26-46.
- Mason, L. et P. Boscolo (2004). Role of Epistemological Understanding and Interest in Interpreting a Controversy and in Topic-specific Belief Change. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 103-128.

- Paulsen, M. et C. Wells (1998). Domain Differences in the Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of educational psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. et M. Easter (2008). Epistemological Beliefs' Contributions to Study Strategies of Asian Americans and European Americans. *Journal of educational psychology*, 100(4), 920-929.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (Thèse de doctorat). Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Articles

Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec

Chantale Beaucher

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073732ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073732ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 10–24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>

Résumé de l'article

Les enseignants de formation professionnelle au Québec se distinguent de leurs collègues d'autres secteurs (Descheneaux, Monette et Tardif, 2012) par le fait qu'ils ont exercé pendant plusieurs années un métier avant de l'enseigner. Ils abordent en outre la carrière en enseignement sans formation initiale en pédagogie. Leur rapport au savoir (Charlot, 1997) s'appuie souvent sur une certaine tension avec l'institution scolaire et ce qu'elle représente (Beaucher, 2014) ainsi que sur la valorisation des savoirs techniques, concrets ou liés à l'exercice de leur métier. Engagés simultanément dans trois processus exigeants de transition entre le métier et l'enseignement, d'insertion professionnelle en enseignement et d'intégration à l'université, ils s'appuient d'abord sur ce qui leur est le plus familier : leur métier et leur expérience d'élève. Le texte soulève des questions éthiques posées par l'entrelacs de quatre pôles identitaires (expert de métier, enseignant, ancien élève et étudiant) occupés simultanément par les participants.

Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec¹

Chantale Beaucher, professeure

Université de Sherbrooke

Résumé: Les enseignants de formation professionnelle au Québec se distinguent de leurs collègues d'autres secteurs (Descheneaux, Monette et Tardif, 2012) par le fait qu'ils ont exercé pendant plusieurs années un métier avant de l'enseigner. Ils abordent en outre la carrière en enseignement sans formation initiale en pédagogie. Leur rapport au savoir (Charlot, 1997) s'appuie souvent sur une certaine tension avec l'institution scolaire et ce qu'elle représente (Beaucher, 2014) ainsi que sur la valorisation des savoirs techniques, concrets ou liés à l'exercice de leur métier. Engagés simultanément dans trois processus exigeants de transition entre le métier et l'enseignement, d'insertion professionnelle en enseignement et d'intégration à l'université, ils s'appuient d'abord sur ce qui leur est le plus familier : leur métier et leur expérience d'élève. Le texte soulève des questions éthiques posées par l'entrelacs de quatre pôles identitaires (expert de métier, enseignant, ancien élève et étudiant) occupés simultanément par les participants.

Mots-clés: rapport au savoir; formation professionnelle; enseignement professionnel; éthique

Abstract: Vocational education teachers in Quebec differ from their colleagues in other teaching sectors (Descheneaux, Monette et Tardif, 2012) in that they have practiced a profession for several years before teaching it. In addition, they enter onto their teaching careers without any initial pedagogical training. Their relationship to knowledge (Charlot, 1997) is often based on a certain tension toward the educational institution and what it represents (Beaucher, 2014), as well as on the value accorded to technical knowledge, whether concrete or related to the practice of their trade. Simultaneously involved in a tridimensional process of transition between the trade and the teaching, of professional integration into teaching, and of academic integration into the university, they rely first on what is most familiar to them: their trade and their experience as students. This text presents ethical questions raised by the intertwining of four poles of identity (professional, teacher, former student and student) occupied simultaneously by the participants.

Keywords: relationship with knowledge, vocational training, vocational education, ethic

¹ Ce texte porte sur des données produites lors d'une recherche sur la transition entre le métier et l'enseignement du métier (Balleux, Beaucher, Gagnon, Saussez, 2010-2013) financée par le Fonds de recherche québécois Société et culture, dans le cadre du programme Persévérance et réussite scolaires.

1. L'entrée en enseignement professionnel

L'entrée dans la profession enseignante en formation professionnelle est parsemée de défis, certains communs à tous les nouveaux enseignants, d'autres tout à fait particuliers (Boldrini, Sappa et Adrea, 2018). Ainsi, les étapes habituelles d'insertion en emploi sont franchies par les nouveaux enseignants, mais il s'y ajoute le fait que, lors de l'embauche, une large majorité des novices ne disposent encore d'aucune formation en pédagogie (Descheneaux, Monette et Tardif, 2012; Grosmann, 2011). En effet, c'est pour la qualité de leur parcours professionnel dans un métier qu'ils sont recrutés par les centres de formation professionnelle. Femmes et hommes experts dans leur métier (mécanique, soins esthétiques, fleuristerie, etc.), ils sont appelés à former la prochaine génération de travailleurs, conformément aux prescriptions ministérielles.

Cette entrée en fonction sans préparation est souvent brutale et déstabilisante (Balleux, 2007), mais les bouleversements ne se limitent pas au plein exercice d'un métier, sans préparation en amont. En effet, une fois en poste, généralement après quelques semaines ou quelques mois, les enseignants sont admis à l'université dans un programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). Ce programme est suivi à temps partiel compte tenu du fait que les enseignants sont en exercice, et il peut s'étendre sur une durée allant jusqu'à 10 ans. Au cours de cette formation obligatoire de 120 crédits menant à l'obtention du brevet d'enseignement, douze compétences prescrites par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sont développées (MEQ, 2001).

Ainsi, chaque individu est engagé dans un maelström de changements de repères, de cadres de références, de cultures et, conséquemment, de changements identitaires (Balleux, 2007; Balleux, 2011; Descheneaux, Roussel et Alexandre, 2013). Les effets collatéraux sur la vie personnelle sont élevés : c'est la vie complète de chaque individu qui est remodelée en peu de temps (Gagnon et Beaucher, 2016). Parmi les aspects particulièrement touchés, le rapport au savoir de ces personnes apparaît comme une caisse de résonance où se croisent et se percutent leur perception de l'apprentissage, leur apprentissage et celui de leurs élèves, ainsi que la perception de ce qu'il y a à apprendre et à connaître pour évoluer dans leurs mondes professionnels, soit le nouveau et l'ancien.

Ce texte propose donc une analyse du rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle québécois en transition entre le métier et l'enseignement. Il mettra plus clairement l'accent sur la dimension identitaire, le rapport à soi, des personnes engagées dans cette transition, sans exclure le rapport au monde (dimension épistémique) et le rapport aux autres (dimension sociale). Il a comme visée de soulever certains enjeux éthiques observés dans cette transition telle que vécue par un certain nombre d'étudiants, sachant toutefois qu'on s'éloigne en contrepartie du détail et des nuances relatives à chaque situation individuelle.

2. Le rapport au savoir

Le rapport au savoir tel que développé dans une approche sociologique par Charlot, Bautier et Rochex (1992), puis Charlot (1997) est un rapport à l'apprendre, dans un sens englobant et non limité à un ou des savoirs disciplinaires précis. Cette relation est contextualisée dans l'espace et dans le temps, d'une part, et s'appuie fortement sur l'histoire du sujet, d'autre part (Charlot, 1997), tout particulièrement sur ses premières expériences scolaires (Beaucher, 2014), lesquelles teintent la façon dont le rapport au savoir se structurera. Il s'agit donc d'un processus dynamique (Mornata, 2015) qui mobilise un rapport à soi, aux autres et au monde, correspondant aux dimensions identitaire, épistémologique et sociale (Charlot, 1997) du rapport au savoir.

Le rapport au savoir est en outre une relation de sens et une relation de valeur. Ainsi, l'individu « valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier et Rochex, 1998, p. 34) et donc se mobilise, ou pas, en vue de leur apprentissage. Ainsi, pour reprendre les termes de Jellab (2001), il s'agit d'un rapport subjectif à des contenus objectifs et plus largement à des pratiques qui le mettent en forme. Ces pratiques soulèvent à nouveau toute la question du contexte dans lequel se bâtit le rapport au savoir de chaque personne, mettant en scène des personnes et des lieux, mais également des émotions (Espinosa, Dejaiffe et Perez, 2019) ressenties lors du contact avec l'apprendre. Cet apprendre relaie certes des attentes et des impératifs scolaires et sociaux, mais c'est surtout dans des relations de proximité avec les personnes signifiantes et dans l'histoire des individus qu'il prend forme (Beaucher, 2014). Ainsi, cette relation émotive, intime et subjective qu'un être social entretient avec l'apprentissage, avec le savoir (Beaucher, Beaucher, Moreau, 2013), tisse un lien indissociable entre l'individu et la société (Charlot, 1997).

Le rapport au savoir est ainsi le point de jonction vers lequel converge un ensemble de dimensions relatives à l'apprendre. Il traduit la dynamique entre ces dimensions et rend compte du sens que l'apprenant y attribue. Afin d'opérationnaliser le rapport au savoir dans la recherche Transition dont traite cet écrit, six dimensions ont été retenues : 1) l'identification des savoirs; 2) l'utilité, l'importance et le plaisir tirés de l'apprentissage des savoirs ou leurs contraires; 3) les aspects contextuels, dont les lieux où des apprentissages ont été faits, les personnes impliquées, les situations où l'apprentissage est facilité; 4) la signification d'apprendre pour les sujets; 5) la perception de soi comme apprenant; 6) l'évolution de sa relation avec l'apprendre dans le temps. Ces dimensions ont été identifiées à la suite de recherches précédentes sur le rapport au savoir (Beaucher, 2010; Beaucher, 2004), lesquelles se basent principalement sur les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992) et les écrits qui en découlent.

3. Méthodologie

Trente et un enseignants de formation professionnelle ont participé à la recherche Transition (Balleux, Beaucher, Gagnon et Saussez, 2009-2013), dont une part des résultats soutient la réflexion de ce texte. Il s'agit d'une recherche de nature qualitative où la transition entre le métier et l'enseignement a été abordée sous trois angles conceptuels : les conceptions de l'enseignement, le rapport au savoir et la dynamique identitaire. Un volet concernant leur accompagnement lors de cette transition a également été développé. La recherche avait pour visée de mieux comprendre l'expérience des enseignants engagés dans cette période tumultueuse de leur vie professionnelle qu'est la transition entre le métier et l'enseignement.

L'échantillon était composé de trois sous-groupes : le groupe des enseignants juniors, ayant moins de deux ans d'expérience en enseignement (9), le groupe des intermédiaires, ayant de deux à trois ans d'expérience (12) et le groupe des seniors, ayant plus de cinq ans d'expérience (12). Le nombre de femmes et d'hommes ainsi que la distribution selon les secteurs de formation respectent dans ses grandes lignes celles de la population des enseignants de formation professionnelle au Québec.

Les répondants ont participé à trois vagues de collecte de données, une pour chacun des concepts. Dans le cas du rapport au savoir dont traite cet article, des bilans de savoir adaptés de Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Beaucher (2004; 2010) ont d'abord été remplis par les 31 participants. Puis, les chercheurs et chercheuses ont réalisé des entrevues semi-dirigées visant à préciser et approfondir certaines réponses fournies dans le bilan de savoir. Les six dimensions énumérées dans la section précédente de cet article ont ainsi été documentées. L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) a permis d'établir le portrait du rapport au savoir des participants. Des données détaillées ont été présentées dans d'autres publications et ne seront pas systématiquement reprises ici (Beaucher, 2014; Beaucher et Cabana, 2017, Beaucher, 2019), l'objectif étant plutôt cette fois de nous attarder aux enjeux éthiques soulevés à l'analyse des données.

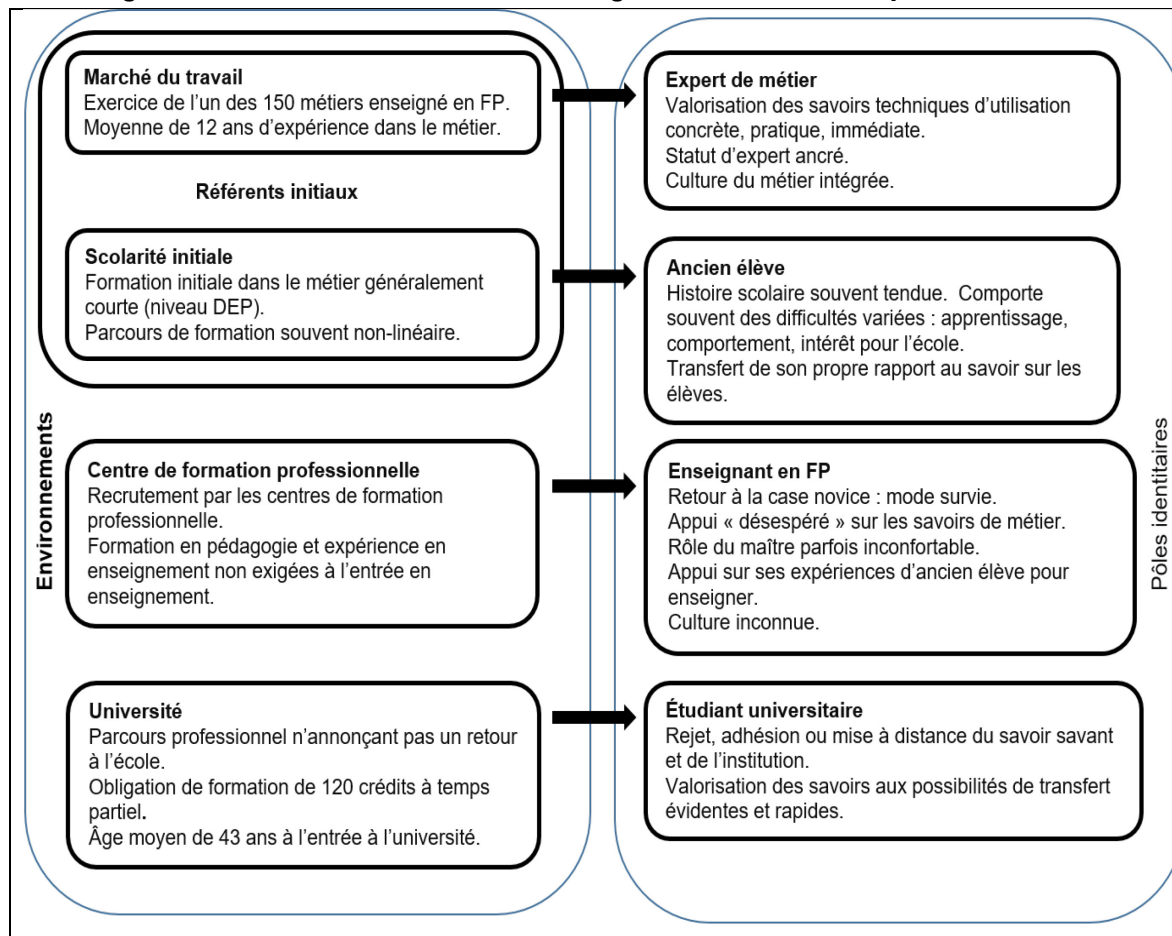
4. Résultats

4.1 Environnements et pôles identitaires

Comme nous l'avons présenté dans le cadre conceptuel, le rapport au savoir des enseignants de formation professionnelle au Québec se développe au fil des ans à partir de la scolarité initiale, puis il évolue en cours de vie professionnelle alors qu'il est modulé par les expériences de vie et de formation (Beaucher, 2014). L'entrée en enseignement et l'admission des enseignants à l'université contribuent également à l'évolution de ce rapport, chacun de ces contextes étant riche en apprentissages et représentant une source d'ajustements du rapport au savoir.

Une analyse des données tirées des bilans de savoirs et des entrevues réalisées dans le cadre de la recherche Transition met en évidence à la fois une période trouble où s'amollissent les certitudes et les points de repère des individus (Gagnon et Beaucher, 2016), mais également où la dimension identitaire devient particulièrement éclatée. Afin d'illustrer cette situation, le schéma suivant souligne cette multiplicité des postures identitaires endossées simultanément par les enseignants en transition et susceptibles de bousculer le rapport au savoir.

Figure 1. Postures identitaires d'enseignants de formation professionnelle



La figure précédente dresse dans la première colonne les environnements (en lien avec le rapport au monde du rapport au savoir) et dans la seconde colonne, les pôles identitaires (en lien avec le rapport à soi du rapport au savoir) relevés dans l'expérience des 31 participants à la recherche Transition. Les aspects factuels placés sous chaque environnement mettent en contexte le cadre dans lequel les participants évoluent. Sous les pôles identitaires sont énumérées les grandes lignes des aspects relevés dans les données susceptibles de mettre en jeu des questions éthiques particulières.

Des nuances doivent bien entendu être apportées à ces données afin de ne pas laisser entendre que tout est systématiquement difficile pour tous les enseignants en transition. Ceux qui persévèrent en enseignement trouvent suffisamment de satisfaction dans leur nouvel emploi pour en surmonter les défis. Dans le même sens, en analysant le rapport au savoir des participants, on voit bien que certaines personnes ont eu un parcours scolaire linéaire, agréable, marqué d'expériences et de relations positives, que la transition se passe relativement bien et que l'intégration à l'université est une source de satisfaction. Toutefois, tous se trouvent, à un moment ou à un autre, en situation de bouleversement personnel et professionnel à cause de la transition, de l'insertion en enseignement et de l'intégration à l'université. Dans ce texte soulevant des questions éthiques liées au rapport au savoir, ce sont ces moments, plus ou moins durables et plus ou moins durement expérimentés, qui attirent l'attention.

Ainsi, la première colonne de la figure 1 met en évidence les deux environnements qui constituent les référents initiaux des enseignants de formation professionnelle : le marché du travail où a été exercé le métier et les lieux de scolarisation initiale (typiquement le primaire et le secondaire). En transition, lorsque l'enseignant novice prend contact avec deux nouveaux environnements, soit le centre de formation professionnelle et l'université, il s'appuie fortement sur ses référents initiaux, piliers solides, sécurisants et familiers. C'est son rapport à des mondes anciens qui lui permet de franchir le pont instable qui l'amène à deux nouveaux mondes. Cela dit, la façon dont l'individu aborde ces nouveaux environnements repose fortement sur les expériences personnelles de scolarisation initiale et continue et du degré de familiarité qu'ont les recrues avec ces milieux, par exemple par la présence dans l'entourage familial d'enseignants ou d'étudiants universitaires.

L'accès à ces nouveaux milieux que sont le centre de formation professionnelle et l'université a des répercussions sur les quatre pôles identitaires² soulevés dans la deuxième colonne de la figure : expert de métier, ancien élève, enseignant de formation professionnelle et étudiant universitaire. L'expert de métier, confiant et compétent, redevient un novice dans un nouveau domaine. Dans la même veine, alors qu'il était à l'aise avec la culture de son métier, son langage et ses codes, il endosse simultanément deux rôles dont les cultures distinctes, et même opposées sur certains points (la nature des savoirs valorisés, notamment), lui sont occultes.

² Les composantes identitaires présentées ici ne sont pas exhaustives. D'autres composantes sont également touchées par la transition entre le métier et l'enseignement, mais elles ne sont pas abordées dans cet article.

4.2 Entrelacs identitaires

Les données présentées brièvement dans la section précédente font émerger des questions éthiques que nous souhaitons maintenant approfondir. L'analyse proposée est élaborée en croisant les pôles identitaires et en plaçant sous la loupe les enjeux soulevés.

4.2.1 Enseignant et ancien élève

Les expériences que le nouvel enseignant a vécues alors qu'il était lui-même élève oriente ses pratiques d'enseignement et sa façon d'interagir avec ses élèves. La trame de cet entrelacs se dessine de deux façons mettant à jour des enjeux concernant la dimension épistémique et la dimension identitaire du rapport au savoir.

De façon typique, le novice a tendance à enseigner de la façon qu'on lui a enseigné (Tardif et Lessard, 1999). Plus précisément, au plan épistémique, le nouvel enseignant tend à privilégier certaines formules pédagogiques, certains modes d'organisation de sa classe qui ont facilité son propre apprentissage lorsqu'il était à l'école, parfois aussi tôt qu'au primaire. Ce faisant, il rejette également d'autres types d'actions sur la base d'une aversion personnelle, fréquemment liée à une expérience désagréable vécue dans sa scolarité initiale. Les postures sont passablement rigides au regard de ce qui est « bien » et de ce qui ne l'est pas pour un enseignant comptant soutenir l'apprentissage de ses élèves.

Moi, quand j'ai fait mon cours, c'est des profs qui ont fait des erreurs, qui ont manqué d'éthique [qui m'ont marqué]. Maintenant, puisque c'est moi qui corrige les examens, je m'arrange pour que la matière ait été couverte à l'examen. Ça m'est arrivé. J'ai déjà eu un enseignant quand j'ai fait mon cours en technique d'usinage, on ne voyait pas toute la matière et quand on arrivait à l'examen et que je lui disais qu'on n'avait pas vu cette matière, il disait non, on l'a vu. Mais quand c'était le deuxième qui allait lui dire qu'on n'avait pas vu cette matière, il donnait les points à tout le monde. Mais [...] il donnait la réponse une fois que j'étais sorti de la classe. Moi je l'avais mal parce qu'on l'avait jamais vu, mais les autres élèves l'avaient bon. Je m'étais juré que jamais je ferais ça à mes élèves. La justice, c'est très important pour moi, il y en a tellement, d'injustice. (Usinage, intermédiaire)

Ainsi, fort de son expérience personnelle, l'enseignant estime savoir ce qui permet d'apprendre et ce qui nuit à l'apprentissage. Cette posture lui fournit un répertoire de pratiques avec lesquelles il se sent en confiance et forme une zone de confort utile dans la période déstabilisante de la transition. Toutefois, elle prive l'enseignant d'un large éventail d'autres approches qui pourraient être plus appropriées à son contexte d'intervention et à ses élèves. Il s'initiera certes à l'analyse réflexive à l'université, mais le rejet initial de certaines approches peut également le mener à développer des habitudes d'enseignement desquelles il aura ensuite de la difficulté à se défaire. L'ouverture des horizons, après que ses approches

favorisées lui aient permis de « survivre » à une période exigeante, demande de sortir d'une autre zone sécuritaire, et la démarche n'est pas simple pour tous.

D'autre part, ce que l'élève a été entre en résonnance de différentes façons avec l'enseignant qu'il est en train de devenir. Trois cas de figure se rencontrent et peuvent être résumés ainsi : 1) *je suis ce que je ne savais pas être*; 2) *je suis enfin ce que je devais être*; 3) *je suis ce que je rejetais*.

Dans le premier cas, résumé sous l'énoncé *je suis ce que je ne savais pas être*, l'individu prend progressivement conscience de sa capacité à enseigner et à s'y trouver à l'aise. Cette forme de révélation l'amène à voir sous un autre angle le rôle et les qualités des enseignants. Il endosse sa nouvelle identité avec une satisfaction qui l'étonne et qui le pousse à revisiter son parcours d'élève sous un angle différent lorsqu'il a été difficile.

Dans le deuxième cas, *je suis enfin ce que je devais être*, l'enseignant parle souvent d'un rêve initial brisé. Pour différentes raisons, fréquemment liées à des difficultés dans la scolarité initiale ou à certaines contingences familiales, l'envie de devenir enseignant a dû être abandonnée au profit d'un autre choix de métier. Ce retour à l'aspiration fondamentale de l'élève prend par conséquent une tournure réjouissante. Dans ce cas de figure, les enseignants ont généralement été admirés, et le fait d'en devenir un est source de fierté et de satisfaction.

Dans le dernier cas, *je suis ce que je rejetais*, l'élève a cheminé en tension avec l'institution scolaire et ses représentants les plus évidents, les enseignants. En difficulté de comportement, en trouble d'apprentissage ou en manque d'intérêt pour l'école, l'élève a vécu à la dure sa scolarité obligatoire. Et le voilà qui occupe désormais ce rôle d'enseignant. Vivant alors ce que nous pourrions considérer comme une dissonance identitaire, le nouvel enseignant recourt à différentes formes de justifications pour réduire le désagréable écart entre ce qu'il est et ce qu'il a rejeté. Il souligne parfois qu'il n'est pas un enseignant « normal » ou « ordinaire ». Ou alors, il souligne qu'il est là pour « faire mieux » que les autres enseignants, pour aider à former correctement les futurs travailleurs. Certains, enfin, estiment que les enseignants de FP, ne sont pas des enseignants « comme les autres », s'excluant du coup de la collectivité des enseignants du primaire ou du secondaire, qui, elle, demeure rejetée. De façon générale, ils conservent plus ou moins implicitement une distance avec le corps enseignant et vont dans certains cas jusqu'à prendre soin de rappeler à leurs élèves l'existence de cet écart.

4.2.2 Expert de métier et étudiant universitaire

Les bilans de savoir remplis par les participants débutent par un tableau où ils listent ce qu'ils estiment avoir appris depuis qu'ils sont petits³. Les savoirs recueillis, une fois catégorisés, font apparaître une grande valorisation des savoirs techniques, utiles rapidement et d'application concrète. Plus loin dans le bilan de savoir, puis en entrevue, des enseignants opposent à nouveau savoirs techniques et savoirs savants acquis à l'université. Certains désignent les contenus universitaires comme étant inutiles, inintéressants ou éloignés des besoins réels des enseignants, que certains participants nomment « pelletage de nuages ».

Cependant, pour ces enseignants, la situation se complique lorsqu'ils s'aperçoivent que les connaissances du métier ne suffisent pas à son enseignement. Les savoirs techniques valorisés leur sont certes d'une utilité indéniable, mais ils comprennent après quelque temps que les savoirs universitaires, la pédagogie en particulier, sont nécessaires à leur « survie » en enseignement (Deschenaux et Roussel, 2010). C'est toute la dimension épistémique du rapport au savoir qui tremble en son socle alors que cette idée prend forme chez ces étudiants. Forcés d'accorder une valeur à ces savoirs, certains résistent longuement et persistent à accorder la préséance aux savoirs techniques et à discréditer les savoirs savants pendant que d'autres y plongent avec bonheur, saisissant la planche de salut qui leur est tendue pour comprendre le métier d'enseignant.

Chez certaines personnes, principalement des enseignants seniors dans notre échantillon, la dévalorisation des savoirs savants et théoriques est ouvertement affichée, notamment devant les élèves. Ceci pose des problèmes éthiques significatifs lorsque les enseignants, par exemple, dévient du programme d'études enseigné, dénigrent les travaux universitaires qui doivent être réalisés dans leur classe ou médisent des intervenants universitaires qui les accompagnent. Cette attitude, fort éloignée de l'éthique attendue d'un professionnel de l'enseignement (compétence 12 du référentiel ministériel, MEQ, 2001), laisse à voir une personne déstabilisée par un contexte où l'identité de l'enseignant persiste à être ignorée ou à s'effacer derrière celle de l'homme ou la femme de métier.

4.2.3 Expert de métier et enseignant

Compétents, assurés et reconnus dans leur domaine pour leur expertise, les nouveaux enseignants déchoient au seuil de novice une fois en classe. Ce déclassement est mal vécu par certaines personnes, notamment par celles qui avaient la perception qu'être compétentes dans leur métier suffisait pour être capable de l'enseigner. Trois éléments particuliers sont à soulever au regard de cet entrelacs : les attentes concernant le partage de la passion pour le métier, l'insuffisance de la compétence de métier, puis les constats sur l'étendue des rôles à jouer.

³ Cette question réfère à celle posée par Charlot, Bautier et Rochex (1992) dans le bilan de savoir.

En premier lieu, les personnes qui font le saut vers l'enseignement sont souvent des personnes passionnées qui formulent des attentes élevées envers leurs élèves. L'une des raisons qui les motivent à se réorienter vers l'enseignement est de vouloir contribuer à la formation de la relève (Deschenaux et Roussel, 2010). Elles croient qu'elles s'adresseront à des élèves aussi passionnés et fascinés par leur futur métier qu'elles-mêmes le sont.

J'pensais [que] les élèves étaient toutes motivées pis que tout était beau pis qu'ils seraient attentifs en classe pis (rires). J'me suis aperçue que c'était pas ça vraiment, là. Y'en a qu'il faut vraiment les motiver pis, y'en a qui sont pas là pour les bonnes raisons non plus là. (Santé, junior)

La passion partagée n'est pas aussi significativement au rendez-vous qu'ils l'avaient imaginé, mais une fois devant la classe, certains enseignants sont confrontés à une deuxième source de désillusion : enseigner le métier exige davantage que des compétences techniques, aussi solides soient-elles. Leur expertise est requise, certes, mais ils constatent qu'il est nécessaire de détenir des compétences en pédagogie et en gestion de classe, qu'ils ne possèdent pas. Ce déficit de compétences complique la transmission des compétences techniques pourtant bien maîtrisées :

C'est surtout ça, la passion [que je veux transmettre]. C'est sûr que là, ça fait pas un an que j'enseigne, puis je pense pas que je transmets ça en ce moment (rire) parce que j'apprends beaucoup moi-même! Puis, j'suis peut-être plus technique qu'autre chose. (Secrétariat comptabilité, junior)

Enfin, s'ajoute à ces premiers constats le fait que les enseignants apprennent rapidement que leurs tâches s'étendent au-delà de la stricte transmission du métier. Les enseignants s'aperçoivent avec stupéfaction qu'il est attendu d'eux qu'ils soient ce que Tardif et Borgès (2012) désignent sous le terme de « caméléon professionnel » et qu'ils doivent « jouer d'autres rôles professionnels et apprendre à négocier avec d'autres agents » (p. 12).

Ces trois aspects mis à jour dans l'entrelacs mêlant expert de métier et enseignant (les attentes au regard du partage de la passion pour le métier, l'insuffisance de la compétence de métier, puis les constats sur l'étendue des rôles à jouer) provoquent quelques réflexions d'ordre éthique. D'abord, ce que certains enseignants perçoivent dans le regard des élèves, l'image d'un novice, voire d'un incompetent, peut miner leur confiance et leur sentiment de compétence. Dans le cas où des enseignants fragilisés se trouvent confrontés à des groupes plus difficiles, des élèves peuvent même s'acharner à les déstabiliser encore davantage, avec des effets regrettables sur leur état psychologique général et leur persévérance en enseignement.

Le métier, nous l'avons mentionné, demeure dans la transition le pilier fondamental auquel s'accrochent les enseignants. Il fournit aux personnes une planche de salut dans ce

chamboulement multifacettes. Toutefois, certains dommages collatéraux peuvent en découler lorsque des enseignants s'y accrochent coûte que coûte et tentent de reproduire le plus fidèlement possible leur environnement de travail. En effet, dans certains métiers, le contexte d'exercice est très hiérarchisé (les brigades en cuisine ou les chantiers de construction, par exemple) et en ce sens, le respect de l'autorité y est jugé primordial. Des enseignants débutants rétablissent un fonctionnement de même type en salle de classe, alignant leurs actes sur leur expérience professionnelle. Pour eux, ce mode de fonctionnement est incontournable pour traduire le « vrai » métier, lequel leur est de moins en moins visible à mesure qu'ils explorent le programme d'études. Se représentant leur rôle d'enseignant comme celui d'un patron d'entreprise, par exemple, ils entrent en confrontation avec les élèves qui n'adoptent pas le comportement attendu d'un bon employé. Parfois, l'affrontement peut être vigoureux lorsque des élèves répliquent à cette forme d'autorité inattendue de la part d'un enseignant, mettant en évidence le choc des deux cultures, celle du métier et celle de l'éducation (Deschenaux et Roussel, 2010). Quoi qu'il en soit, ce comportement autoritaire n'est pas conforme à l'éthique enseignante et fait régner en classe un climat peu propice à l'apprentissage.

4.2.4 Enseignant, expert de métier et étudiant universitaire

Un dernier entrelacs plus complexe met la dimension sociale à l'avant-scène. L'expert de métier devenu enseignant novice et nouvel étudiant universitaire aborde simultanément deux cultures étrangères. Ce monde étranger de la formation professionnelle, avec ses codes, son langage et sa culture, embrouille le métier lui-même. Découpé en petites tranches visant à le rendre digeste par les élèves, le métier tel qu'il a été exercé disparaît derrière des considérations didactiques et pédagogiques (Balleux et Gagnon, 2015). Certains enseignants prennent alors des libertés avec le programme dans une vive résolution de faire voir aux élèves le « vrai » métier et possiblement aussi par incompréhension des exigences du programme. Or, les compétences des programmes de formation sont prescriptives et doivent être abordées en cohérence avec la séquence de formation prévue par l'équipe-programme. Un enseignant qui décide de faire cavalier seul et de remodeler ce qu'il enseigne à sa guise met en difficulté les autres enseignants et les élèves eux-mêmes, qui devront réussir les évaluations à des fins de sanction au terme des compétences du programme.

Dans le même sens, certains enseignants débutants mettent du temps à comprendre qu'ils ne peuvent pas transposer la culture de communication de l'environnement de travail dans l'environnement de formation. Par exemple, les façons de discuter entre collègues, de s'interpeller, les blagues, le niveau de langage, ne peuvent pas être importés, même sous prétexte de donner un réel aperçu de ce qu'est le milieu du travail. Ce constat prend plus ou moins de temps pour les novices.

Des fois, on peut dire un commentaire qui est anodin, là, pis en milieu de travail, oui, ça va... t'sé, les gens souvent, ils vont le prendre pour ce que c'est : ils vont le prendre

pour une farce. Ou t'sé, des fois, si c'est entre collègues, ça a une moins grande portée que si c'est ton prof qui te dit ça! T'sé, entre collègues de travail... Je vous donne un exemple, un collègue vous dit vous êtes pas bon, c'est une chose... mais que votre enseignant vous dit vous êtes pas bon, ça c'est, c'est quelque chose, là. Moi, c'est cette notion-là de la portée de la parole d'un enseignant, je l'avais pas saisie. Ça veut pas dire que je me promenais dans la classe en disant à tout le monde qu'ils étaient des pas bons, là. Mais j'avais pas compris que... moi, en étant en avant, en étant dans cette situation-là, tout ce que je disais, ça avait un poids de plus. (Montage de structures aérospatiales, sénior)

Or, ce métier qu'il exerce sans formation préalable, le nouvel enseignant l'exerce pourtant en pleine responsabilité de classe, comme n'importe quel autre enseignant formé et expérimenté. Il parle bien entendu de ce qu'il connaît à fond, son métier, mais sans savoir tout à fait comment le nommer, le découper. Le concept de didactique est bien éloigné de sa compréhension et le terme lui-même est incompréhensible. Il entend ses collègues discuter d'idées inconnues avec des mots qui semblent appartenir à une langue étrangère. Il n'a généralement que son expérience de métier, son expérience de vie et ses qualités humaines pour aborder ses classes.

Par ailleurs, l'enseignant débutant accède à un autre monde aux usages et à la culture inconnus, le milieu universitaire. Il doit alors intégrer à la vitesse grand V des notions qui lui permettront de survivre à son insertion en enseignement, mais ces notions et cet univers, il ne le connaît pas bien non plus.

C'est comme si [...] tu vas prendre ton cours de conduite. Pis la première heure du cours, je t'embarque dans le *char* pis je te dis « avoye, avance! » Ben, attend un peu là, tu sais même pas c'est quoi un *stop* pis une lumière rouge! Ben, ç'a aucun sens, là! Les profs [à l'université], leur, l'objectif du module, c'est de nous faire comprendre des choses que c'est impossible qu'on le comprenne avec l'expérience qu'on a. (Mécanique véhicules lourds, sénior)

Bien entendu, les universités offrant le programme d'enseignement professionnel prennent grand soin des nouveaux étudiants, connaissent leurs caractéristiques et sont sensibles à l'expérience de transition qu'ils vivent. Elles fournissent en premier lieu les outils et les points de repère susceptibles de leur permettre de franchir cette étape sans trop de dommages, mais concrètement, ils progressent en terrain miné.

Conclusion

Les processus de transition entre le métier et l'enseignement, d'insertion en emploi et d'intégration à l'université sont longs et exigeants sur les plans personnel et professionnel. Des questions éthiques ont été soulevées dans ce texte au regard des entrelacs entre quatre

pôles identitaires, soit l'expert de métier, l'enseignant, l'élève et l'étudiant universitaire. Ces questions mettent à l'avant-plan le rapport au savoir d'enseignants novices et les retombées sur les élèves qui leur sont confiés.

En conclusion, il nous apparaît opportun de soulever quelques enjeux éthiques supplémentaires susceptibles d'orienter la réflexion et l'intervention des décideurs et des universités. D'abord, compte tenu de l'ampleur du déséquilibre provoqué par l'entrée en enseignement sans formation et du bouleversement identitaire, jusqu'à quel point les exigences de formation en surplus de l'emploi sont-elles réalistes? En 2012, le Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel a rendu un rapport où était clairement établie la démesure des exigences et où étaient formulées des recommandations en vue de faciliter l'insertion, notamment d'inclure dans la tâche enseignante du temps pour la formation (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012). Depuis, rien n'a bougé. Pourtant, la situation dans laquelle sont plongés les enseignants a des impacts sur toute leur vie et le prix à payer dépasse largement ce qu'ils entrevoient lorsqu'ils entreprennent leur transition professionnelle :

Je commence une nouvelle carrière, c'est un très, très beau défi, parce que c'en est un, mais y a des côtés négatifs à ça, c'est que il va y avoir beaucoup de changements dans notre vie de couple, tu vas passer beaucoup d'heures à travailler, souvent en ayant l'impression que je travaille pour rien, parce que je fais du pelletage de nuages dans mon document pour juste pour répondre ce que le prof veut voir, pis ce qu'il veut lire. [...] C'est l'idée que ça te donne que les gens, les directions, le ministère, je sais pas d'où vient cette direction-là, on dirait qu'ils nous prennent pour des machines, t'sais on est rendu on est pu des profs, on est pu des humains, on est rendu une machine qui fait des saucisses [...]. Mais tu peux pas traiter un humain comme ça, pis là c'est rendu qu'ils vont chercher l'individu dans son intimité personnelle pis dans sa vie sociale, personnelle, c'est même pu professionnel, là. (Mécanique machineries lourdes, sénior)

Ensuite, le fait de confier des élèves en formation à l'emploi à des personnes en cours de qualification soulève des questions. L'expertise de métier, la bonne volonté, l'enthousiasme des enseignants novices sont indiscutables, mais le modèle gagnerait à être revu, au moins en partie, pour leur fournir une certaine préparation avant de les lancer dans l'arène. Dans les dernières années, les structures et les programmes d'insertion dans les centres de formation professionnelle se sont améliorés et se sont étoffés, mais ils sont mis en œuvre lorsque les enseignants ont déjà les deux pieds dans la classe.

Du côté des équipes-programmes des cinq baccalauréats en enseignement professionnel québécois, les enjeux concernant le rapport au savoir sont pris en compte sous un angle ou un autre. Toutefois, les questions identitaires demeurent prégnantes. Par exemple, elles appellent des réflexions sur les conflits internes que peuvent vivre les nouveaux enseignants au regard de leur identité d'expert de métier, de novice en

enseignement, d'ancien élève et d'étudiant. Comment l'écart entre des rapports à soi incongrus peut-il être comblé? Comment soutenir les enseignants pour éviter qu'ils ne se campent dans des postures de marginalisation et empruntent des voies alternatives peu propices à leur bien-être en enseignement et à l'apprentissage des élèves? De façon plus large, on peut même s'interroger sur la responsabilité des universités dans le soutien humain des enseignants devenus étudiants.

Ainsi, de nombreuses pistes de réflexion sont lancées et appellent d'autres recherches, sur le rapport au savoir d'une part, mais également sur les bouleversements identitaires vécus par les novices en enseignement professionnel et les coûts humains qu'ils provoquent.

Références

- Balleux, A. et C. Gagnon (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions vives. Recherches en éducation*, 24, 1-18.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives*, hors-série (3), 396-423.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. Dans A. Balleux et T. Perez Roux, (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, *Recherches en éducation*, 11, 55-66.
- Beaucher, C et M. Cabana (2017). Lorsque le maître est également apprenant : le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec. Dans G. Therriault, V. Vincent, M.-F. Carnus et D. Baillet, *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 109-121). Éditions De Boeck Supérieur.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (éd.) *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 62-75).
- Beaucher, C. (2019). Quand les résultats de recherche sont attendus. Retombées dans la formation à l'enseignement professionnel de recherches sur le rapport au savoir. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet G. Therriault et V. Vincent, *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Éditions De Boeck Supérieur.
- Beaucher, C., Beaucher, V. et D. Moreau (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit critique*, 17, 6-29.

- Boldrini, E. Sappa, V. et C. Adrea (2018). Which Difficulties and Resources do Vocational Teachers Perceive? An Exploratory Study Setting the Stage for Investigating Teachers' Resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 1-17.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.
- Charlot, B., Bautier, É. et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Deschenaux, F., Monette, R. et M. Tardif (2012). Rapport final sur l'état de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Québec : Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, Table MELS-Universités.
- Deschenaux, F. et C. Roussel (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 24(2), 131-143.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et M. Alexandre (2013). La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, 71-83.
- Espinosa, G., Dejaiffe, B. et J. Pérez (2019). Intérêt de la transposition d'une méthodologie de recherche par captation vidéo pour étudier le rôle des émotions de l'élève dans le rapport au savoir et l'inclusion. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86(2), 171-186. doi:10.3917/nresi.086.0171.
- Gagnon, C. et C. Beaucher (2016). Accompagnement des étudiants en enseignement professionnel : pour une évolution du rapport au savoir dans la transition entre exercice du métier et enseignement. *Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, 6 au 9 juin 2016, Lausanne, Suisse.
- Grossmann, S. (2011, 11 juin). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel. *Recherches en éducation*, 67-82.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Tardif, M. et C. Borgès (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Articles

Nouveaux défis pour l'éthique en éducation à l'ère du numérique

Diane Laflamme

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073733ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073733ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laflamme, D. (2020). Nouveaux défis pour l'éthique en éducation à l'ère du numérique. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 25–42.
<https://doi.org/10.7202/1073733ar>

Résumé de l'article

La notion de capacité et l'attestation de la visée éthique occupent une place centrale dans les écrits herméneutiques et phénoménologiques de Paul Ricoeur, qui définit la visée éthique comme la visée d'une vie accomplie, avec et pour les autres, et dans des institutions justes. Par ailleurs, les études empiriques en psychologie morale insistent plutôt sur la prééminence des processus intuitifs, des automatismes et des émotions dans la genèse du jugement moral. À l'ère du numérique, prendre acte de ces deux perspectives suscite de nouveaux défis pour l'éthique en éducation.

Nouveaux défis pour l'éthique en éducation à l'ère du numérique

Diane Laflamme, professeure associée

Université du Québec à Montréal

Résumé: La notion de capacité et l'attestation de la visée éthique occupent une place centrale dans les écrits herméneutiques et phénoménologiques de Paul Ricoeur, qui définit la visée éthique comme la visée d'une vie accomplie, avec et pour les autres, et dans des institutions justes. Par ailleurs, les études empiriques en psychologie morale insistent plutôt sur la prééminence des processus intuitifs, des automatismes et des émotions dans la genèse du jugement moral. À l'ère du numérique, prendre acte de ces deux perspectives suscite de nouveaux défis pour l'éthique en éducation.

Mots-clés: éthique; morale; éducation; Ricoeur; Haidt

Abstract: The concept of a capable subject and the attestation of that subject's ethical intention are central to Paul Ricoeur's hermeneutic phenomenology. He sums up ethical intention as the ability to aim to live a fulfilled life, with and for others, within appropriate institutions. On the other hand, the available empirical evidence in moral psychology points rather toward the pre-eminence of automatic processes, emotion and intuition in moral judgments. In a digital age, this brings new challenges for moral education.

Keywords: ethics; moral; education; Ricoeur; Haidt

Introduction

La plupart des démarches d'éducation éthique ou morale sont fondées sur une posture épistémologique qui valorise le jugement raisonné. Trop souvent, le rôle crucial que jouent aussi les émotions et les automatismes pour orienter le comportement moral s'en trouve négligé. Il faut, certes, continuer de développer la capacité de jugement moral raisonné, notamment en puisant aux ressources qu'offre dans ce but une riche tradition ancrée dans la réflexion philosophique. Mais pour que cette capacité réflexive se déploie dans les meilleures conditions possibles, il importe d'y ajouter une observation attentive des processus cognitifs automatiques ou portés par des émotions qui s'enclenchent quand nous vivons une situation qui exige une prise de position morale.

Grâce aux travaux des dernières décennies en neurosciences et en psychologie morale, nous connaissons mieux les processus cognitifs liés à des automatismes ou à des émotions ainsi que leurs effets sur le comportement moral. Pour les présenter, nous reprendrons ici des éléments qui figurent dans le modèle social intuitionniste du jugement moral (Haidt, 2001, 2013). Ce modèle montre six liens entre l'intuition, le jugement et le raisonnement. Deux de ces liens – le jugement raisonné et la réflexion personnelle – ne seront que brièvement mentionnés, car, selon le modèle, ils se produisent rarement, et au prix d'un effort. Le modèle énonce que ce sont les quatre liens suivants qui ont la prééminence : le jugement moral intuitif, le raisonnement après-coup, la persuasion sociale et la persuasion raisonnée. Nous les retiendrons pour notre examen.

À mesure que nous entrons dans l'ère du numérique, avec ses réseaux de communication et d'influence où se multiplient les interactions sociales en mode virtuel et les environnements gérés par des algorithmes d'intelligence artificielle, le déclenchement de processus automatiques ou portés par des émotions suscite de nouvelles embûches pour l'apprentissage du comportement moral. Nous examinerons quelques-unes de ces embûches, notamment celles liées aux deux vitesses de la pensée, à l'enfermement dans une chambre d'échos, à l'effet caméléon et à l'effet miroir.

Tenir compte de ces embûches oblige la conscience morale à fournir un effort particulier, celui de repérer et prendre en compte les solutions toutes faites qui s'accordent trop vite et trop bien avec l'élan ou l'émotion du moment. Comme nous le verrons, cela veut dire qu'il faut porter attention à notre façon de porter attention, s'interroger sur les biais qui nous enferment et qui minent notre intérêt à examiner d'autres options face à un enjeu éthique, en plus de nous montrer vigilants à l'égard de la force de persuasion de nos interlocuteurs, particulièrement lorsque les échanges ont lieu dans des environnements contrôlés par des algorithmes d'intelligence artificielle. Mais avant d'aborder ces sujets, c'est en prenant appui sur la « petite éthique » du philosophe Paul Ricœur (1990, p. 337; 2001,

p. 68) que nous présenterons ce qui fait l'objet de l'éthique en éducation¹ : apprendre à vivre bien, avec et pour les autres, dans des institutions justes. C'est ce que Ricœur appelle la « visée éthique » (1990, p. 202).

1. Attester de sa visée éthique

Dans sa phénoménologie du « je peux » ou « phénoménologie de l'homme capable » (2013, Épilogue; 2004, Chapitre II; 1996, p. 101-106), Ricœur décrit la capacité² de dire, de faire, de raconter et de se raconter. C'est ce qu'il considère « la série des pouvoirs et des non-pouvoirs qui définissent l'homme comme capable » (2001, p. 8). Il y ajoute ensuite une « capacité spécifique », qu'il considère « homogène » à toute la série, la capacité d'imputabilité : « à savoir l'aptitude à nous reconnaître comme comptables (*racine putare*) de nos propres actes à titre de leur auteur véritable ». L'imputabilité constitue une capacité « franchement morale », car « un agent humain est tenu pour l'auteur véritable de ses actes, quelle que soit la force des causes organiques et physiques » (2013, p. 447).

Dans l'exercice de ses capacités, l'humain demeure un être fragile et vulnérable (Ricœur, 2001, p. 85-105). Il peut se montrer compétent et même triomphateur, mais il se trouve souvent en situation de non-puissance ou de puissance moindre. « Toute capacité a pour contrepartie une incapacité spécifique » (Ricœur, 2004, p. 369). Il existe des formes « plus dissimulées » d'incapacités, comme la méconnaissance. Nous ne sommes pas à l'abri des méprises et des supercheries; nous sommes même capables de nous raconter des histoires, de nous tromper nous-mêmes (*self-deception*), précise Ricœur.

Il ne suffit pas d'avoir des capacités; il faut encore en attester au jour le jour, dans des contextes toujours changeants. « Comme tous les autres pouvoirs, l'imputabilité ne peut être prouvée ni non plus réfutée, elle ne peut être qu'attestée ou soupçonnée » (2001, p. 25). Le contraire de l'attestation, c'est le soupçon, et le seul recours contre le soupçon, c'est une attestation plus fiable (Ricœur, 2001, p. 78; 1990, p. 34, 350). La démarche d'éducation morale propose des outils et un accompagnement à qui veut apprendre à cheminer vers une attestation de plus en plus fiable de sa capacité d'imputabilité. Car, écrit Ricœur,

on ne surmonte le soupçon que par un sursaut, un sursum, que d'autres hommes peuvent encourager, accompagner, soutenir, par un faire confiance, un appel à, dont on

¹Ricœur aborde le thème de la capacité éthique en lien avec la démarche éducative et l'éducation à la citoyenneté dans 1996, p. 100-106. Pour une discussion de la pensée de Ricœur sur la question éducative, voir Kerlan et Simard, 2011.

² Au sujet de la notion de « capacité », Ricœur précise : « Pour bien entendre ce terme de *capacité*, il faut revenir au « je peux » de Merleau-Ponty et l'étendre du plan physique au plan éthique. Je suis cet être qui peut évaluer ses actions et, en estimant bons les buts de certaines d'entre elles, est capable de s'évaluer lui-même, de s'estimer bon » (1990, p. 212). Ricœur (2004, p. 208-219) indique aussi comment il situe la notion de « capacité » par rapport à celle de « capabilité » qu'utilisent Sen et Nussbaum. Ricœur considère que la capabilité, en tant que « capacité réelle de choix de vie », est un critère pour évaluer la justice sociale.

retrouvera plus loin la place en toute pédagogie, en toute éducation, morale, juridique et politique à la responsabilité et à l'autonomie. (2001, p. 89)

La définition de la visée éthique que propose Ricœur comporte trois parties : « visée de la vie bonne », « avec et pour les autres » et « dans des institutions justes » (1990, p. 202). Se trouvent ainsi délimités trois chantiers pour attester de notre capacité d'imputabilité. Viser la « vie bonne » (selon la pensée d'Aristote), c'est un travail pour lequel on rend des comptes à soi-même en tant que seul juge de ce qui constitue, pour nous, une vie accomplie. Actualiser cette visée « avec et pour les autres » nous amène à rendre aussi des comptes à autrui proche, dont nous voyons le visage, envers qui nous pouvons nous engager à tenir nos promesses et qui souffre lorsque nous lui causons un tort. Articuler cette visée dans des « institutions justes », c'est un travail qui suscite une reddition de compte d'un ordre différent, qui s'adresse tant à nos concitoyens qu'aux générations futures. Pour ces trois chantiers, se donner une visée éthique et en attester comporte des embûches qui, à l'ère du numérique, peuvent prendre des formes déroutantes.

Nous examinerons ces embûches en les reliant aux processus qui figurent dans le modèle social intuitionniste du jugement moral de Haidt (Haidt, 2013, p. 55; Haidt, 2001, p. 815; Haidt et Bjorklund, 2008, p. 187). Ce modèle met en évidence les processus intuitifs plutôt que ceux fondés sur la réflexion. Son objectif principal est de montrer comment « des intuitions morales qui se manifestent rapidement engendrent des jugements moraux qui seront ensuite suivis, lorsque nécessaire, par un lent processus de raisonnement après-coup » (Haidt, 2001, p. 817) [ma traduction]. Le modèle se présente comme un schéma à deux niveaux³ qui permet de suivre l'interaction entre A et B à la suite d'un événement déclencheur. Trois notions sont inscrites dans des formes ovales : intuition, jugement, raisonnement (*intuition, judgment, reasoning*). L'intuition de A, le jugement de A et le raisonnement de A figurent, dans cet ordre, au premier niveau du schéma. Un deuxième niveau s'y ajoute, en dessous, montrant en ordre inverse le raisonnement de B, le jugement de B et l'intuition de B. Des flèches relient les ovales entre eux, à chacun des niveaux et entre les deux niveaux, afin de montrer les liens entre les notions inscrites dans les ovales. Six liens sont ainsi décrits par le modèle. Ce sont les quatre premiers qui jouent un rôle d'avant-plan : le jugement intuitif (lien 1), le raisonnement après-coup (lien 2), la persuasion sociale (lien 4) et la persuasion raisonnée (lien 3). Nous les retiendrons pour les fins de notre discussion sur la capacité de se donner une visée éthique et d'en attester. Les liens 5 (le jugement moral raisonné) et 6 (la réflexion personnelle) étant rarement utilisés, nous les mentionnerons sans les examiner en profondeur⁴.

³Ce schéma est accessible en ligne :

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8a/SocialIntuitionistCC.jpg>.

⁴ Une discussion des six liens est présentée dans Laflamme, 2017, p. 147-161.

Interroger en parallèle des approches tant philosophiques que psychologiques est une démarche qui n'est pas étrangère à l'œuvre de Ricœur. Selon lui, « la phénoménologie de chaque époque est en tension avec l'état de la science psychologique contemporaine » (2013, p. 107-108) et toutes deux doivent éviter de rechuter à « l'explication naturaliste ». Phénoménologie et psychologie morale s'éclairent l'une l'autre et ouvrent des pistes à explorer pour l'éthique en éducation.

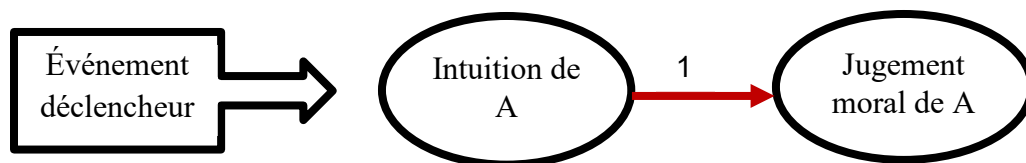
2. Le jugement moral intuitif et les embûches liées aux deux vitesses de la pensée

Selon le modèle proposé par Haidt, le jugement moral intuitif est le lien entre l'intuition de A et le jugement moral qui surgit dans sa conscience lorsque A est confronté à un enjeu éthique :

L'intuition morale est définie comme étant l'apparition soudaine dans la conscience ou dans ses franges d'un sentiment porteur d'une évaluation (j'aime ou je n'aime pas; bon ou mauvais) à l'égard du caractère d'une personne ou des actions qu'elle pose, sans que la conscience puisse établir que pour en arriver à cette évaluation des étapes ont été franchies, le pour et le contre ont été examinés, ou une déduction a mené à cette conclusion. (Haidt et Bjorklund, 2008, p. 188) [ma traduction]

Ce jugement moral intuitif devient disponible instantanément (*instant flash of evaluation*). Ces intuitions éclair sont teintées d'émotion (*affect-laden intuitions*, Haidt, 2007, p. 999). Dans le modèle de Haidt, c'est le lien 1, l'un des quatre liens d'importance majeure.

Figure 1. Le jugement moral intuitif ou lien 1 (Inspiré de Haidt, 2013, p. 55, et de Haidt et Bjorklund, 2008, p. 187)



Selon ce modèle, le jugement moral consiste à « faire consciemment l'expérience d'un blâme ou d'un éloge en y attachant simultanément une croyance quant au caractère bon ou mauvais de l'action évaluée » (Haidt et Bjorklund, 2008, p. 188) [ma traduction]. Selon les observations des chercheurs en psychologie morale, dans la plupart des situations où un jugement moral est requis, l'individu en arrive à ce jugement sans effort : c'est le jugement moral intuitif (lien 1). Haidt et ses collègues en donnent comme preuve le phénomène de stupéfaction morale (*moral dumbfounding*, Haidt, 2001, 2003, 2007, 2013). Les recherches empiriques montrent qu'après avoir formulé un jugement moral se rapportant à une histoire

fictive qui leur a été présentée, les individus ne parviennent pas à en expliquer le pourquoi. Ils sont incapables d'identifier les étapes franchies pour aboutir au jugement exprimé, indiquant ainsi qu'ils ne se sont pas livrés à un exercice conscient et systématique (Haidt et Bjorklund, 2008, p. 197).

Ce passage rapide de l'intuition au jugement n'est cependant pas inévitable. La personne peut résister à la tendance qui la porte à endosser consciemment le jugement moral qui vient de surgir (Haidt et Bjorklund, 2008, p. 188). L'intuition joue un rôle de premier plan, sans pour autant se poser en dictateur : « *Intuitive primacy (but not dictatorship)* » (Haidt et Kesebir, 2010, p. 801). Le modèle montre d'ailleurs trois liens (3, 4 et 6) qui ont un effet sur l'intuition : la persuasion raisonnée, la persuasion sociale et la réflexion personnelle (Haidt, 2007, p. 999).

Les neurosciences apportent un éclairage utile sur les phénomènes liés à l'intuition, dans un vocabulaire maintenant accessible à tous (Lachaux, 2011/2013). Elles ont mis en évidence ce que Kahneman, spécialiste de psychologie cognitive, considère comme les deux vitesses de la pensée. Kahneman (2012, p. 21) décrit la vie mentale en se servant de la métaphore⁵ de deux agents : le Système 1 et le Système 2. Il constate que certaines parties du cerveau humain fonctionnent de manière automatique et réagissent instantanément grâce à des processus exécutés en parallèle qui échappent à la conscience (Système 1). D'autres fonctionnent plus lentement, car leurs opérations dépendent d'un montage en série et de règles cognitives acquises au prix d'un effort (Système 2). Le Système 2 se greffe au premier système un peu à la manière d'un dispositif de guidage, un système exécutif qui ajoute des fonctionnalités avancées au pilotage automatique que permet le Système 1. Les recherches empiriques montrent que, dans certains cas, le Système 2 peut jouer un rôle inhibiteur et suspendre ou même stopper l'action initiée par des processus inconscients qui relèvent du Système 1. Cependant, le lien avec le jugement est indirect et passe par le Système 1.

Le Système 1 est à l'origine de la créativité grâce aux multiples associations intuitives qu'il effectue. Il a accès aux ressources de l'imagination pour monter des bricolages heuristiques qui sont un précieux atout. Cependant, les processus rapides du Système 1 ne sont pas toujours fiables et le système n'émet pas de signal d'avertissement quand il perd de sa fiabilité. Il présente constamment des suggestions au Système 2, sans s'encombrer des limites à ses capacités. Le Système 1 ne peut pas être débranché. Cela ne signifie pas pour autant qu'il mette nécessairement en péril notre capacité d'attester de notre visée éthique. Cela signifie plutôt que cette attestation se fera au prix d'un effort.

⁵ Il s'agit d'une métaphore, car « les deux systèmes n'existent pas vraiment, que ce soit dans le cerveau ou ailleurs » (Kahneman, 2012, p. 499). Kahneman adopte les termes suggérés à partir du début des années 2000 par les psychologues Keith E. Stanovich et Richard West (2000). Ces derniers et leurs collègues ont ensuite proposé une terminologie légèrement différente : processus de Type 1 et processus de Type 2 (Evans et Stanovich, 2013).

Pour attester de sa visée éthique – la visée d'une vie accomplie, avec et pour les autres, dans des institutions justes – la personne fera appel à ces deux types de processus. Viser, c'est agir dans l'instant lorsqu'une cible mouvante se présente : cela requiert les processus de cognition rapide, l'imagination et la créativité du Système 1. On peut aussi s'exercer à mieux viser, se donner une expertise par la pratique, apprendre de ses erreurs en examinant les facteurs présents en soi-même ou dans l'environnement qui ont eu un effet sur la capacité d'atteindre la cible : un tel retour réflexif sur l'action requiert les processus cognitifs lents du Système 2.

Ricœur n'utilise pas la terminologie de Kahneman. Dans sa phénoménologie de la volonté, il présente plutôt les notions de volontaire et d'involontaire et leur relation de réciprocité. La description phénoménologique que propose Ricœur apporte une nuance utile : il distingue un involontaire « du caractère, de l'inconscient, de l'organisation vitale » (1950/1988, p. 11) d'une part et un involontaire qui est accessible à la décision et à l'effort d'autre part :

Le besoin, l'émotion, l'habitude, etc., ne prennent un sens complet qu'en relation avec une volonté qu'ils sollicitent, inclinent et en général affectent, et qui en retour fixe leur sens, c'est-à-dire les détermine par son choix, les meut par son effort et les adopte par son consentement. Il n'y a pas d'intelligibilité propre de l'involontaire. Seul est intelligible le rapport du volontaire et de l'involontaire. (Ricœur, 1950/ 1988, p. 8)

La notion d'involontaire se rapproche de celle de Système 1 chez Kahneman. Quant au volontaire, Ricœur lui attribue des capacités qui correspondent à celles que montre le Système 2 : la capacité d'adopter l'involontaire, celle de le mouvoir et celle de le déterminer. Cependant, pour Ricœur la compréhension des rapports entre le volontaire et l'involontaire procède « de haut en bas », et non pas l'inverse :

Loin qu'on puisse dériver le volontaire de l'involontaire, c'est au contraire la compréhension du volontaire qui est première dans l'homme. Je me comprends d'abord comme celui qui dit : « Je veux ». L'involontaire se réfère au vouloir comme ce qui lui donne des motifs, des pouvoirs, des assises, voire des limites. (Ricœur, 1950/1988, p. 8-9)

Se savoir capable de jugement moral intuitif (figure 1, lien 1), c'est déjà un premier pas. Il faut aussi apprendre à repérer ces jugements et choisir d'y porter attention, afin de garder le cap sur sa visée éthique. Cette intention mène alors à un « automatisme surveillé » (Ricœur, 2013, p. 98). Or, à l'ère du numérique, l'entraînement de l'attention pose de nouveaux défis. Nous avons maintenant des outils pour « zapper », écumer des contenus, regarder plusieurs écrans à la fois... bref tout ce qu'il faut pour que l'attention oublie sa visée au profit d'une errance ludique :

Désormais, l'attention s'allume, s'éteint, passe d'un sujet à l'autre, à la fois discontinuée par ses sauts innombrables d'un sujet à un autre. Ce passage incessant d'une connexion mentale à sa déconnexion, la superposition constante de registres multiples et hétérogènes, la dépendance perpétuelle aux écrans, messages, sollicitations de toutes natures risquent de modifier en profondeur les manières de penser, mais aussi de ressentir. (Atlan et Droit, 2014, p. 407-408)

La réciprocité de l'involontaire et du volontaire que décrit Ricœur risque de se transformer en déficit du volontaire à mesure que notre attention se laisse ainsi fasciner. Il devient alors plus difficile à la volonté de mettre l'involontaire en mouvement, orienté vers une visée.

Sans cesse la volonté joue de l'une contre l'autre; tantôt elle profite de la surprise de l'émotion pour se débusquer du sommeil de l'habitude [...] tantôt la volonté travaille avec la complicité de la fonction pacificatrice par excellence, l'habitude, [et] c'est pourquoi, après avoir dit que la volonté meut par le désir, il faut dire que l'effort est l'habitude voulue. Ainsi, la spontanéité est tour à tour organe et obstacle. (Ricœur, 2013, p. 119)

Pour aider à contourner les obstacles qui nuisent à une attestation de plus en plus fiable de la visée éthique, la démarche d'éducation morale voudra puiser à des stratégies d'entraînement de l'attention que connaissaient déjà les grandes traditions de méditation et que confirment et enrichissent maintenant les études empiriques en neurosciences (Lachaux, 2011/2013). Il s'agit d'apprendre à porter attention à notre façon de porter attention : connaître les artifices de l'attention et ses défaillances, s'entraîner à la doser, observer ses vagabondages et ses décrochages. Ce sont là des pistes à explorer pour que la démarche d'éducation morale prenne en compte l'émergence des jugements moraux intuitifs.

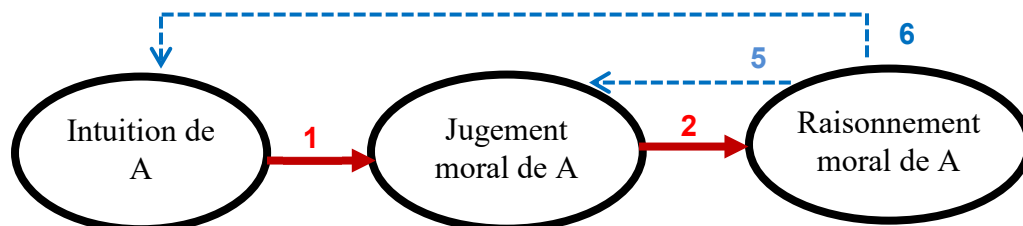
Pour Ricœur (2013, p. 95), « l'étude des articulations entre les moments volontaires et involontaires de la conscience est sans cesse orientée par l'idéal de l'unité de la personne humaine ». Ce n'est pas un assemblage de systèmes ou de processus cognitifs qui répond aux questions que pose Ricœur – Qui parle? Qui agit? Qui raconte? Qui se raconte? Qui est le sujet moral d'imputation? (Ricœur, 1990, p. 199; 2001, p. 77). C'est une personne vivante – qui a sa propre histoire, ses réseaux d'interrelations, qui est irremplaçable pour ses proches – qui répond : « Je peux ». Le modèle de Haidt aide à voir comment l'exercice de la capacité éthique doit compter à la fois sur des processus automatiques – des spontanéités, dans le vocabulaire de Ricœur – et sur des processus contrôlés. Le modèle indique aussi qu'il y a possibilité d'un retour sur ce qui s'est passé dans l'instant.

3. Le raisonnement après-coup et les embûches liées à l'enfermement dans une chambre d'échos

Haidt et ses collègues définissent le raisonnement moral comme étant « l'activité mentale consciente qui consiste à transformer l'information disponible au sujet des personnes afin de produire une évaluation morale » (Haidt et Bjorklund, 2008, p. 188-189) [ma traduction]. Cette activité se fait par étapes et, dans la plupart des cas, elle surviendrait, selon eux, alors que le jugement moral est déjà présent à la conscience. Il s'agit d'un raisonnement moral après-coup (*post hoc reasoning*). Dans le modèle, cette activité correspond au lien 2, un autre des quatre liens d'importance majeure. L'individu se sert du raisonnement moral après-coup pour s'expliquer à lui-même le jugement moral déjà posé ou encore pour le justifier aux yeux des autres personnes dont il veut conserver l'estime.

Le modèle prévoit aussi que l'individu puisse faire un jugement moral raisonné (*reasoned judgment*) en procédant à une délibération, étape par étape. C'est le lien 5. Selon Haidt, il s'agit d'un processus rare qui demande de l'entraînement et du temps pour s'engager dans les étapes séquentielles de la délibération. Le raisonnement moral peut aussi avoir un effet sur l'intuition. C'est le lien 6 : la réflexion personnelle. Ces deux liens figurent en pointillés sur le schéma, car le modèle considère qu'ils sont rarement utilisés.

Figure 2. Le raisonnement moral après-coup (lien 2), le jugement moral raisonné (lien 5) et la réflexion personnelle (lien 6) (Inspiré de Haidt, 2013, p. 55 et de Haidt et Bjorklund, 2008, p. 187.)



Le raisonnement moral après-coup (lien 2) est aiguillonné par le besoin d'être rassuré, de préserver son estime de soi ou de se montrer digne de l'estime des personnes dont l'opinion est valorisée. Ainsi utilisé, le raisonnement moral n'orienterait pas le jugement ni le comportement. Il servirait plutôt à conforter l'individu dans ses positions, même au risque de l'y enfermer. En effet, les recherches empiriques montrent un biais en faveur de la confirmation : l'individu est porté à chercher plus activement des motifs à l'appui du jugement moral formulé et il explore moins volontiers les motifs qui permettraient de le remettre en cause (Haidt, 2001, p. 818; Haidt et Kesebir, 2010, p. 802). Quant au jugement moral raisonné (lien 5), les recherches empiriques montrent qu'il peut donner des résultats ambigus : après avoir élaboré son raisonnement au sujet d'un problème moral, l'individu peut exprimer verbalement un jugement compatible avec ce raisonnement, sans réussir pour autant

à empêcher l'expression spontanée d'une intuition morale qui, même si elle va à l'encontre de ce raisonnement, en demeure l'influence prépondérante (Haidt, 2001, p. 819).

C'est le processus de raisonnement qui suscite surtout l'intérêt et l'attention de la réflexion philosophique et des démarches d'éducation morale. On veut baliser les étapes de la délibération morale et enseigner à les pratiquer. C'est un effort qu'il faut poursuivre. Mais qui veut apprendre à en arriver à une attestation de plus en plus fiable de sa capacité éthique voudra aussi prendre en compte les observations faites par les chercheurs en psychologie morale, indiquant que le raisonnement se produit généralement après-coup et que, même pour les personnes bien entraînées à la délibération, il se produit dans un espace mental préstructuré par des processus intuitifs :

Les gens se donnent presque instantanément une première évaluation à l'égard des objets du monde social. Ces évaluations sont difficiles à déloger et donnent peu de prise à l'exercice conscient de la volonté. Même lorsque l'individu s'engage dans un raisonnement moral, il mène cette activité dans un **espace mental** qui a déjà été préstructuré par des processus intuitifs, incluant des réactions émotives qui préparent son cerveau à choisir de se rapprocher ou de s'éloigner de la personne ou de la proposition alors sous considération. (Haidt et Kesebir, 2010, p. 803) [ma traduction et mon soulignement]

En puisant dans la phénoménologie de la volonté de Ricœur (2013, p. 75), on peut jeter un regard différent sur cet « espace mental » dans lequel la personne évolue lorsqu'elle construit son raisonnement. Ricœur invite à replacer le jugement moral dans un horizon, dans un champ de valeur, dans le « ciel éthique » de la personne :

La conscience se constitue en conscience morale lorsqu'elle se fait toute entière évaluation, réflexion sur ses valeurs. [...] Ceci est meilleur que cela ; ceci est *hic et nunc* le meilleur; ce jugement, à l'échelle réduite d'une situation, a pour **horizon** et pour **arrière-plan** des repères ou des références de valeur qui ne sont pas chaque fois activement ré-évaluées mais plutôt forment, pour une conscience donnée, à une époque donnée de son développement [...] une configuration ou une constellation d'astres fixes ; ces valeurs non réévaluées forment, si l'on peut dire, son **ciel éthique**, son « **habitus** » **moral**; [...] En effet, chaque projet ne met jamais en jeu qu'un secteur de valeurs par rapport auquel tout le **champ de valeur** sert de référence. Dans une situation donnée, je cherche un **point d'appui** : je le trouve normalement dans la totalité des valeurs non réévaluées à ce moment et qui au cours du débat avec moi-même révélèrent leur puissance de motivation dans *cette* situation. (1950/1988, p. 71) [mon soulignement]

Qu'il soit nommé espace mental (*mental space*) ou ciel éthique, le lieu virtuel dans lequel la personne construit un raisonnement est déjà préstructuré par des processus intuitifs

et affectifs, dit la psychologie morale, par des valeurs non réévaluées, écrit Ricœur. Il explique la présence des valeurs dans cet horizon en invoquant, ici encore, la réciprocité du volontaire et de l'involontaire, « l'involontaire corporel étant la source existentielle de la première couche de valeurs et le résonateur affectif de toutes les valeurs même les plus fines » (1950/1988, p. 75). Le point d'appui se trouve dans la totalité des valeurs qui, même non réévaluées à ce moment précis, gardent leur pouvoir de motivation.

Si le lieu virtuel dans lequel le raisonnement moral est construit est déjà préstructuré, le défi consistera à ne pas s'y laisser enfermer par des préconceptions, des stéréotypes, des biais ou des valeurs qui ne donneraient jamais lieu à une réévaluation. Dans sa phénoménologie du vouloir, Ricœur nous invite à voir « naître et vivre une décision au lieu d'en considérer abstraitement les moments ». Il propose deux lectures de l'événement, l'une qui mobilise la capacité d'attention, l'autre qui laisse se déployer la capacité d'invention :

L'événement d'un choix peut toujours être lu de **deux façons différentes**; c'est, en un sens, l'**attention** qui s'arrête à un groupe de motifs : je me décide parce que je me rends à telle ou telle raison; mais, en un autre sens, c'est le **surgissement d'un acte nouveau** : le sens final de mes raisons, c'est que je me décide ainsi. Or cette **double lecture** est inscrite dans la structure même de la décision qui, par un côté, est une **invention** de projet et, par un autre, un **accueil** de valeurs : **une activité et une réceptivité**. (Ricœur, 2013, p. 120) [mon soulignement]

Ces capacités d'attention et d'invention sont requises pour que nos choix nous permettent, d'un événement à un autre, d'en arriver à une attestation de plus en plus fiable de notre visée éthique. Or elles peuvent être mises à mal dans les espaces virtuels auxquels nous avons maintenant accès grâce à la technologie numérique. La programmation des assistants virtuels et des autres systèmes d'intelligence artificielle mis à notre disposition reflète les valeurs des personnes qui les conçoivent, au risque de simplement reproduire passivement les biais ou les préjugés (Gibert, 2020). L'équilibre entre activité et réceptivité risque d'être rompu et remplacé par une passivité béate devant le préprogrammé ou encore une activité téléguidée. Les algorithmes donnent la prééminence aux messages les plus riches en mention « J'aime » (*like*) et trient les données en fonction de notre profil et de notre activité en ligne. La personne risque alors d'être enfermée à son insu dans une chambre d'échos⁶. Cette métaphore, empruntée aux études sur les médias (Acerbi, 2020; Fantl, 2018), décrit les environnements où les messages sont calibrés, répétés et amplifiés de façon à conforter la personne dans ses prises de position et à sous-représenter ou à censurer les points de vue qui contredisent ces positions. Dans une chambre d'échos, l'individu reçoit constamment des confirmations qui viennent en renfort des rationalisations qu'il se donne pour justifier son jugement. Lorsque s'installe une telle illusion d'objectivité, le jugement

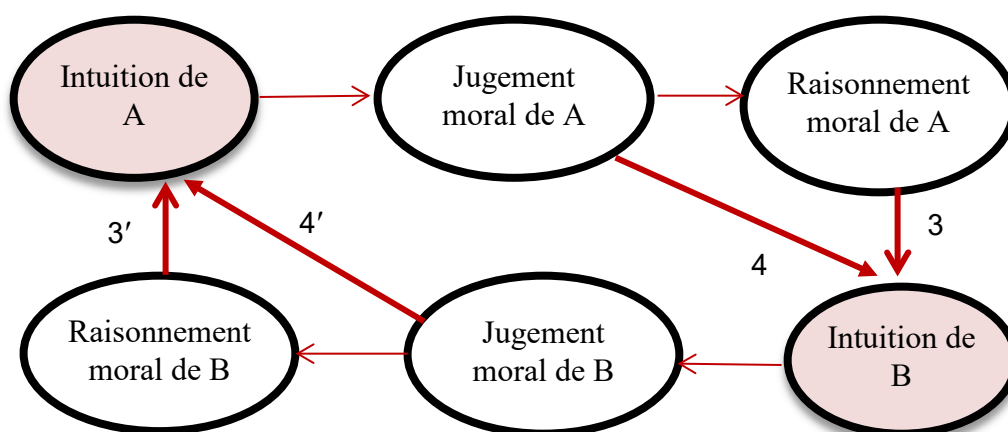
⁶ La chambre d'échos acoustique, ou chambre réverbérante, est une pièce dans laquelle les sons sont réverbérés par les murs.

raisonné peut difficilement contribuer à l'exercice de la capacité éthique – la capacité de viser une vie accomplie, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

4. La persuasion sociale ou raisonnée et les embûches liées à l'effet caméléon et à l'effet miroir

Le modèle social intuitionniste du jugement moral considère que le raisonnement moral s'inscrit dans des réseaux interpersonnels (Haidt, 2001, p. 820). C'est pourquoi le schéma comporte deux niveaux à l'horizontale, l'un pour A et l'autre pour B. Les liens qui relient ces niveaux (liens 3, 3', 4 et 4') montrent comment les processus intuitifs d'une personne sont doublement nourris par les jugements moraux d'autrui et par ses raisonnements moraux. Les liens 3 et 4 comptent aussi parmi les quatre liens d'importance majeure.

Figure 3. La persuasion sociale, ou liens 4 et 4'; la persuasion raisonnée, ou liens 3 et 3' (Inspiré de Haidt, 2013, p. 55 et de Haidt et Bjorklund, 2008, p. 187.)



Le modèle distingue entre deux types de persuasion qui exercent leurs effets sur l'intuition : la persuasion sociale (*social persuasion*, lien 4) et la persuasion raisonnée (*reasoned persuasion*, lien 3).

On observe un phénomène de persuasion sociale (*social persuasion*, lien 4; Haidt et Bjorklund, 2008, p. 192-193) lorsque B se rallie intuitivement au jugement moral exprimé par A, sans qu'une explication raisonnée soit nécessaire. L'individu montre une tendance à adopter spontanément le jugement moral qu'expriment les personnes qu'il veut continuer à fréquenter ou les personnes qui font partie d'un réseau social qu'il valorise. On observe aussi un effet caméléon : les individus qui partagent un même réseau d'interactions ou qui souhaitent avoir accès à un réseau qu'ils valorisent ajustent leurs intuitions morales pour qu'elles ne les placent pas en contradiction avec les jugements moraux qui sont exprimés

dans ce réseau ou avec la posture morale qui, selon eux, est partagée par les individus qui participent à ce réseau.

Le raisonnement moral de A peut également exercer une influence sur l'intuition de B, ce que Haidt et ses collègues nomment la persuasion raisonnée (lien 3; 2008, p. 190-191). Il ne s'agit pas alors d'un échange d'arguments raisonnés entre A et B, mais plutôt d'une démarche visant à convaincre. Même si A présente explicitement à B son raisonnement moral, il tente surtout de provoquer chez B une intuition morale spontanée à valence affective (*to push an emotional button; triggering affective flashes*; Haidt et Bjorklund, 2008, p. 192). On observerait aussi, à cet égard, un effet miroir : lorsqu'il partage la même émotion que son interlocuteur, l'individu serait porté à se rallier spontanément au raisonnement moral exprimé par cet interlocuteur, sans se poser de questions. Les effets caméléon et miroir décrivent des phénomènes qui mettent en évidence la vulnérabilité aux illusions d'optique, le risque d'aveuglement.

La définition de la visée éthique proposée par Ricœur tient compte elle aussi de l'inscription sociale des jugements et des raisonnements moraux. Elle ajoute même une nuance en distinguant entre l'interaction avec un autrui proche, placée sous le signe de la sollicitude, et celle avec un autrui lointain – les concitoyens et les générations futures – avec qui le lien est médiatisé par des institutions (Ricoeur, 1990, p. 211-236). C'est dans la rencontre avec autrui que sont mises en débat les propositions de chacun, souvent difficilement conciliables, qui nous amènent à établir ensemble comment vivre bien, avec les autres, et comment mettre en place et faire fonctionner des institutions justes. Lorsqu'il décrit « le concept de capacités sociales », Ricœur (2004, p. 208) ajoute en renfort à la notion de capacité celle de capabilité, que proposent dans leurs travaux Sen et Nussbaum. Il voit dans la capabilité un « critère pour évaluer la justice sociale » (2004, p. 215).

Selon Ricœur, l'attestation, sous toutes ses formes, est toujours une attestation de soi : « ce dont elle dit l'être-vrai, c'est le soi; et elle le fait à travers les médiations objectivantes du langage, de l'action, du récit, des prédicats éthiques et moraux de l'action » (Ricoeur, 1990, p. 350). C'est le soi qui reconnaît l'importance de l'opinion d'autrui, qui a besoin d'être estimé, approuvé et reconnu par les autres :

la constitution du *Soi* se poursuit au-delà de la sphère du politique et de l'économique, dans la région des relations interpersonnelles; c'est là que je poursuis le dessin d'être estimé, approuvé, reconnu. Mon existence pour moi-même est tributaire de cette constitution dans l'opinion d'autrui. Mon « Soi » – si j'ose dire – je le reçois de l'opinion d'autrui, qui le consacre; la constitution des sujets est ainsi une constitution mutuelle par opinion. (1960/1988, p. 137)

L'éthique en éducation voudra prendre acte de la constitution mutuelle par opinion et observer comment elle peut parfois contribuer et parfois nuire à l'attestation de la capacité

éthique. Ricœur a déjà balisé le chemin et il énumère les errements, les aveuglements qui nous guettent lorsque de fausses croyances sur la valeur du moi font en sorte que la constitution de soi dans l'opinion cesse d'être mutuelle :

une estime vécue dans une croyance, c'est ce qui, plus que tout, peut errer : parce qu'elle est crue, la valeur du moi peut être feinte, alléguée, prétendue; elle peut aussi être méconnue, contestée et protestée; et aussi méprisée, rabaissée, ravalée, humiliée ; et quand, à tort ou à raison, elle est méconnue, le défaut d'estime peut être compensé par une surestimation de soi, ou par une dépréciation d'autrui et de ses valeurs. (1960/1988, p. 141)

Ricœur ne parle pas d'illusions d'optique et il ne mentionne ni l'effet caméléon qui fragilise les phénomènes de persuasion sociale ni l'effet miroir qui contribue au succès de la persuasion raisonnée. Il décrit plutôt les « formes de fragilité certes inhérentes à la condition humaine, mais renforcées, voire instaurées par la vie en société » (2001, p. 26), notamment la « fragilité affective » (1960/1988, p. 97-148). Il signale « la menace d'une existence en reflet et quasi fantomatique; cette possibilité de n'être plus qu'une phrase d'autrui, cette dépendance à la fragile opinion » (1960/1988, p. 137).

La constitution mutuelle par opinion peut être l'occasion d'une attestation de soi et de sa capacité éthique; elle peut aussi s'avérer un événement auquel ne participe qu'un fantôme ou le reflet de quelqu'un d'autre. Dans ce contexte, l'éducation éthique se révèle une éducation à la maturité du soi dans et par l'accueil des autres. « Comme le suggère la relation intersubjective de l'accueil développée sous la forme de l'hospitalité, il n'est point d'accueil sans la maturité d'un moi qui reçoit dans son aire, dans son ambiance, bref dans une zone qu'il qualifie activement et qui est son chez soi » (Ricoeur, 1950/1988, p. 76).

Dans un monde numérique, l'aire du chez-soi où se fait l'accueil d'autrui n'est pas exempte d'embûches. Les réseaux sociaux en ligne, par exemple, peuvent être un carrefour pour les débats d'idées, mais cette plateforme est aussi d'une redoutable efficacité pour la diffamation, les humiliations et le taxage. La parole peut être monopolisée par les extrêmes, souvent dans l'anonymat, et amplifiée par des robots (*bots*) qui agissent comme des fantômes. Le nombre d'accès (*hits*) devient un critère de pertinence pour choisir quel interlocuteur il faut suivre, à quel site il faut se brancher pour se sentir chez soi parce que conforté dans ses opinions. La technologie numérique permet de décupler la portée d'un message et sa force de persuasion, amplifiant ainsi l'effet caméléon et l'effet miroir. Tout un chacun peut exercer la fonction d'influenceur d'opinions ou se proposer comme un leader de tendances et regrouper des adeptes – abonnés ou amis – qui ne seront que leur reflet.

Pour que les réseaux de communication et d'influence auxquels nous participons dans un univers numérique soient des espaces d'attestation de soi et de la visée éthique, il devient nécessaire de savoir repérer les risques d'aveuglement que comportent les processus de

persuasion et d'apprendre à tenir compte de ces embûches. On trouve dans la phénoménologie d'autrui de Ricœur des pistes à explorer pour que l'éducation éthique permette de guider et de consolider la « constitution mutuelle par opinion ». Les approches pédagogiques axées sur le mieux vivre-ensemble⁷ et la pratique du dialogue y contribuent déjà. Les espaces habités avec autrui proche ou autrui lointain, qu'ils soient virtuels ou non, doivent être des lieux d'interpellation, car, écrit Ricœur : « C'est sur le mode éthique de l'interpellation que le moi est appelé à la responsabilité par la voix de l'autre » (2004, p. 375). Pour exercer notre capacité de viser une vie accomplie, avec et pour les autres, dans des institutions justes, nous avons besoin d'être constamment interpellés par autrui. Lorsque cet autrui, même animé des meilleures intentions, nous adresse la parole par l'intermédiaire d'un algorithme d'intelligence artificielle⁸, le jeu de la persuasion, qu'elle soit sociale ou raisonnée, s'en trouve transformé. Le déchiffrement à faire requiert un effort et des capacités d'attention et d'invention, comme c'était le cas pour éviter l'enfermement dans une chambre d'échos.

Conclusion

Le modèle social intuitionniste du jugement moral met en évidence le rôle de premier plan que jouent les processus intuitifs comparativement aux processus raisonnés, qui demandent un effort soutenu. Les outils numériques que nous avons examinés pour identifier les embûches susceptibles de nuire à notre capacité de viser une vie accomplie, avec et pour les autres, dans des institutions justes, nous offrent la possibilité de nous contenter d'un effort moindre. Ils ont été conçus pour nous rendre l'existence plus facile, plus agréable et pour correspondre à nos désirs. Par ailleurs, attester de sa capacité éthique au sens où l'entend Ricœur demande un effort dont nous ne pouvons faire l'économie, même à l'ère du numérique. Ce qui est en jeu, c'est beaucoup plus qu'une recherche de confort qui serait à la remorque de l'intuition, dédaignant les tâches qu'impose la réflexion. Il s'agit, selon Ricœur, non pas de refuser l'effort et le désir mais de se les approprier afin d'en faire un effort pour exister et un désir d'être. Après avoir posé que « *réflexion n'est pas intuition* » (1969, p. 322; en italique dans le texte), Ricœur explique comment la réflexion est une tâche, et comment il en est de même pour la conscience et pour la position du soi. Il conclut :

Nous sommes maintenant en mesure de compléter notre proposition négative – la réflexion n'est pas l'intuition – par une proposition positive; *la réflexion est*

⁷ Pour une discussion des pratiques d'éducation morale axées sur le mieux vivre-ensemble, voir le numéro 6 des Dossiers du GRÉÉ (2019) intitulé *Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble*. Accessible en ligne : http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/LDG_6_Integrale_2019.pdf.

⁸ Par exemple, à l'Université de Montréal, l'un des projet des chercheurs de l'Institut des algorithmes d'apprentissage de Montréal (Mila) consiste à utiliser l'intelligence artificielle pour générer des images de maisons et de rues inondées afin de conscientiser la population aux risques que comportent les changements climatiques et d'encourager les actions citoyennes qui peuvent influencer le futur climatique. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/actualites/sciences/201909/06/01-5240215-les-ravages-des-inondations-avec-les-lunettes-de-2050.php>

l'appropriation de notre effort pour exister et de notre désir d'être, à travers les œuvres qui témoignent de cet effort et de ce désir; c'est pourquoi la réflexion est plus qu'une simple critique du jugement moral; antérieurement à toute critique du jugement, elle réfléchit sur cet acte d'exister que nous déployons dans l'effort et le désir. (Ricœur, 1969, p. 325; en italique dans le texte)

Grâce à la technologie numérique, l'effort pour exister et le désir d'être se déploient maintenant dans un espace enrichi qui ouvre des possibilités inouïes pour une réflexion qui se veut appropriation. Déjà le Québec s'est donné un cadre de référence de la compétence numérique. On y décrit comment « agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » et comment « développer sa pensée critique envers le numérique » (gouvernement du Québec, avril 2019, p. 10, 13, 23). L'apprentissage de comportements éthiques et responsables fait partie de la compétence numérique, selon la définition qui en est proposée⁹. La définition de la littératie numérique mentionne également qu'elle comprend de nombreuses pratiques éthiques et sociales¹⁰. Le guide est accompagné d'un guide pédagogique destiné aux acteurs des milieux de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Des ouvrages complémentaires sur le développement de la compétence numérique sont déjà accessibles pour mieux outiller les intervenants dans les milieux de l'éducation (Karsenti, 2019).

Apprendre au XXI^e siècle – comme l'annonce le titre du livre de François Taddei (2018) – ce sera apprendre différemment, en s'appuyant sur de puissantes technologies pour mieux développer nos capacités, notamment celle de collaborer avec les autres dans la poursuite d'une vie accomplie, dans des institutions justes. Dans le monde numérique, certaines des capacités de l'humain sont décuplées, en même temps que surgissent des formes d'incapacité qui ne nous sont pas familières et auxquelles il nous faut porter attention. C'est dans ce contexte que s'ouvrent de nouveaux chantiers pour l'éthique en éducation.

Références

- Acerbi, A. (2020). *Cultural Evolution in the Digital Age*. Oxford : Oxford University Press.
- Atlan, M. et R.-P. Droit (2014). *Humain. Une enquête philosophique sur ces révolutions qui changent nos vies*. Paris : Flammarion.

⁹ « Compétence numérique : capacité de repérer, d'organiser, de comprendre, d'évaluer, de créer et de diffuser de l'information par l'intermédiaire de la technologie numérique. Elle revêt donc plusieurs dimensions, soit les compétences liées aux TIC, les compétences sociales et collaboratives ainsi que les compétences cognitives. L'apprentissage de comportements éthiques et responsables en fait également partie » (gouvernement du Québec, avril 2019, p. 28).

¹⁰ « Littératie numérique : Ensemble des connaissances et compétences permettant à une personne d'utiliser, de comprendre, d'évaluer, de s'engager et de créer dans un contexte numérique et, d'une façon plus générale, celles lui permettant de participer à la société. Conséquemment, la littératie numérique ne se limite pas au savoir technologique. Elle comprend aussi de nombreuses pratiques éthiques et sociales qui s'installent au quotidien, dans nos milieux de travail et d'apprentissage, dans nos loisirs et dans nos activités de tous les jours » (gouvernement du Québec, avril 2019, p. 31).

- Evans, J. et K. Stanovich (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241.
- Fantl, J. (2018). *The Limitations of the Open Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibert, M. (2020). *Faire la morale aux robots : une introduction à l'éthique des algorithmes*. Montréal : Atelier 10.
- Gouvernement du Québec (avril 2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : Les publications du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Gouvernement du Québec (2019). *Guide pédagogique. Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : Les publications du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/guide-cadre-reference-num.pdf
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Haidt, J. (2013). *The Righteous Mind*. New York : Vintage Books.
- Haidt, J. (2007). The New Synthesis in Moral Psychology. *Science*, 316, 998-1001.
- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. Dans Davidson, R., Scherer, K et H. Goldsmith (dir.). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford : Oxford University Press, 852-870.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and its Rational Tail. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J. et F. Bjorklund (2008). Social Intuitionists Answer Six Questions About Moral Psychology. Dans Sinnott-Armstrong W. (dir.). *Moral Psychology*, 2, Cambridge : The MIT Press, 181-217.
- Haidt, J. et S. Kesebir (2010). Morality. Dans Fiske, J., Gilbert, D. et G. Lindzey (dir.). *Handbook of Social Psychology* (5^e éd.). New Jersey : Wiley, 797-832.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1 Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Paris : Flammarion.
- Kerlan, A. et D. Simard (2011). *Paul Ricœur et la question éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lachaux, J.-Ph. (2011/ 2013). *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.
- Ricœur, P. (2013). *Anthropologie philosophique. Écrits et conférences 3*. Paris : Le seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Ricœur, P. (2001). *Le Juste II*. Paris : Esprit.
- Ricœur (1996). Paul Ricœur. Post-scriptum. Dans Hocquard, A. (dir.). *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*. Paris : Presses universitaires de France, 95-108.

- Ricœur, P. (1991). L'attestation : entre phénoménologie et ontologie. Dans Greisch, J. et R. Kearney (dir.). *Paul Ricoeur, les métamorphoses de la raison herméneutique*. Paris : Éditions du Cerf, 381-403.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1960/1988). *Philosophie de la volonté II Finitude et culpabilité*. Paris : Aubier.
- Ricœur, P. (1950/1988). *Philosophie de la volonté I Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
- Stanovich, K. et R. West (2000). Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate. *Behavioral and Brain Sciences*, (23), 645-665.
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle*. Paris : Calmann-Lévy.

Articles

Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs d'élèves du secondaire?

Mathieu Gagnon

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073734ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073734ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagnon, M. (2020). Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs d'élèves du secondaire? *Éthique en éducation et en formation*, (9), 43–61. <https://doi.org/10.7202/1073734ar>

Résumé de l'article

Le présent article expose les enjeux éthiques de résultats obtenus lors d'entrevues menées auprès d'élèves du secondaire touchant leurs rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs. Il ressort des rapports variés considérés comme peu propices à la mobilisation et au développement d'une pensée critique.

Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs d'élèves du secondaire?

Mathieu Gagnon, professeur

Université de Sherbrooke

Résumé: Le présent article expose les enjeux éthiques de résultats obtenus lors d'entretiens menés auprès d'élèves du secondaire touchant leurs rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs. Il ressort des rapports variés considérés comme peu propices à la mobilisation et au développement d'une pensée critique.

Mots-clés: rapports épistémologiques; rapports épistémiques; transversalité; élèves du secondaire; enjeux éthiques

Abstract: This article presents the ethical issues involved in the results obtained through interviews conducted with high school students concerning their epistemological beliefs. Students share various epistemological beliefs considered unfavourable to the mobilization and development of critical thinking.

Keywords: epistemological beliefs; transversality; high school students; ethical issues

1. Pourquoi s'intéresser aux rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs des élèves? Éléments de problématique

Nous pourrions dire que l'intérêt pour la question du rapport au savoir des élèves, du moins dans le monde francophone, trouve son origine dans les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992). Défini comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits des savoirs » (1992, p. 29), ce concept a été au cœur d'une quantité imposante d'études, mais est désormais remis en question, notamment au regard de son caractère considéré comme peu opératoire, à l'exemple de ce qu'en témoigne la conférence récente de Beaucher intitulée *Qui embrasse trop mal étreint* (2020). Parallèlement, dans le monde anglo-saxon s'est développé un concept présentant des similitudes avec celui de rapport au savoir et qui a fait émerger un courant de recherche prolifique autour de ce qui est désormais convenu d'appeler les croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*). Ce concept a été opérationnalisé autour de deux axes principaux, distincts et complémentaires : l'acte de connaître et la nature des savoirs. Dans le cadre de cet article, c'est principalement autour de ce deuxième axe que porteront les analyses. Mais pourquoi s'y intéresser?

À l'instar de Innerarty (2002), nous sommes d'avis qu'une attention portée sur le « raffinement » ou le développement des croyances épistémologiques¹ des élèves est essentielle dans une perspective d'exercice d'une citoyenneté qui soit critique et éclairée. En effet, il est généralement admis que pour exercer une telle citoyenneté, il est capital de se dégager d'une posture de type dogmatique, laquelle laisse à certains égards les « pleins pouvoirs » aux savants et aux experts des domaines. Comme le soulignent Groleau et Pouliot (2015), entretenir une posture déficitaire face aux experts porte entrave à notre sentiment de compétence lorsque vient le temps de s'engager activement dans des processus décisionnels touchant des enjeux sociotechniques. Or il s'agit là, en quelque sorte, d'un devoir citoyen auquel devrait préparer l'école. Celle-ci ne vise-t-elle pas (ou ne devrait-elle pas viser), en première instance, à mettre en place des conditions permettant aux élèves de s'émanciper, d'actualiser tout leur potentiel, de s'autodéterminer et de participer activement (et convenablement) aux débats sociaux? C'est du moins l'un des principes sur lesquels nous nous appuyons, et en ce sens, comme nous tenterons de le montrer, l'attention portée aux rapports épistémologiques et épistémiques des élèves n'est pas vaine, bien au contraire.

Pour notre part, l'intérêt marqué que nous avons à l'égard des croyances épistémologiques, et plus particulièrement aux rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs des élèves, provient d'une étude antérieure portant sur la transversalité de la pensée critique (Gagnon, 2012). Les résultats de cette étude ont montré une variation dans

¹ Nous préciserons sous peu les distinctions qu'il est possible de poser entre les « croyances épistémologiques » et les rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs.

les pratiques critiques² des élèves selon les domaines auxquels se rapportaient les objets de savoirs convoqués, ce qui nous a conduit à émettre l'hypothèse selon laquelle cette variation est liée à une variation des rapports aux savoirs des élèves. Notons à cet effet que différentes études ont conduit à établir des liens entre les croyances épistémologiques et la pensée critique (Allan et Razvi, 2016; Chan *et coll.*, 2011; Daniel et Gagnon, 2016; Edman *et coll.*, 2002; Gagnon, 2020; Kuhn et Dean, 2004; Whitmire, 2004). Ainsi, il appert que si nous désirons œuvrer au développement de la pensée critique des élèves, une compétence considérée comme essentielle au 21^e siècle (Scott, 2015), il pourrait être précieux d'intervenir afin de complexifier tant les rapports épistémologiques que les rapports épistémiques aux savoirs des élèves.

Cependant, alors que peu d'études portent sur les adolescents, l'essentiel de celles menées sur les croyances épistémologiques, hormis la recherche de Hyytinen *et coll.* (2014), ne permettent pas de déterminer si et comment, *chez une seule personne*, ces croyances sont appelées à se modifier selon les domaines. En effet, lorsque cette question est abordée, elle l'est la plupart du temps en comparant des populations différentes, à l'image des travaux menés par Therriault (2008). Sans compter que la forte majorité des études ne contiennent pas de données issues d'entretiens, étant principalement construites autour d'analyse de données quantitatives recueillies par la passation de questionnaires. Cet aspect est considéré, dans le domaine, comme une limite. Le présent article s'intéressera quant à lui à la question de la transversalité des croyances épistémologiques d'élèves du secondaire. Partant de l'idée qu'il est raisonnable de dessiner des liens entre celles-ci et le plus ou moins grand niveau de pensée critique dont les individus peuvent faire preuve, nous croyons que les données obtenues permettront de faire *émerger* des enjeux éthiques variés, d'un point de vue éducatif, en fonction des domaines d'apprentissage.

Nous croyons donc que cette étude permet d'alimenter les réflexions sur un besoin de recherche et partons de l'hypothèse qu'il y a, chez les élèves, une variation de leurs rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs et que celle-ci soulève des questionnements éthiques.

2. Éléments de théorie

Rappelons que la définition de base sur laquelle nous nous appuyons pour structurer le concept de rapport au savoir est celle de Charlot, Bautier et Rochex, selon qui il s'agit d'une « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits des savoirs » (1992, p. 29). Déjà, il est possible d'y dessiner des liens avec les rapports épistémologiques et épistémiques auxquels nous nous intéressons. En effet, comme nous le verrons, la question des valeurs liées aux processus et aux produits des savoirs s'y

² Les pratiques critiques se distinguent de la pensée critique en tant qu'elles se rapportent directement et explicitement à *l'action en situation*.

rapporte directement. Cependant, nous avons également mentionné que notre second ancrage était les travaux anglo-saxons développés autour du concept de croyances épistémologiques (Hofer, 2000; Hofer et Pintrich, 1997; Schommer, 1993; Schommer-Aikins *et coll.*, 2001; Schommer-Aikins *et coll.*, 2003). L'un des modèles sur lequel nous nous appuyons est celui développé par Schommer et ses collaborateurs et à l'intérieur duquel, comme nous le mentionnions précédemment, le concept de croyances épistémologiques a été développé selon deux axes. Bien que ceux-ci soient interreliés, nous nous intéressons davantage à celui portant sur la nature des savoirs auxquels se rattachent les rapports épistémologiques et épistémiques.

Soulignons que, dans le cadre d'une recension visant à documenter et à comprendre les concepts de rapport au savoir et de croyances épistémologiques, il nous est apparu qu'il y avait des recoupements importants entre les courants francophone et anglo-saxon, et que ceux-ci pouvaient être catégorisés à partir de ce que nous avons appelé des types de rapports aux savoirs. Soulignons également, toujours dans le cadre de cette recension, qu'il nous est apparu que, bien que l'épistémologie soit en quelque sorte au cœur de ces concepts, les travaux menés en philosophie dans ce domaine n'étaient, en fin de compte, que peu pris en compte dans les différents modèles consultés, ce qui représente une lacune non négligeable. Ainsi, nous en sommes venu à proposer un essai de typologie des rapports aux savoirs, laquelle tend à rendre compte à la fois des courants francophone et anglo-saxon ainsi que des travaux menés en épistémologie. Voici les cinq types de rapports aux savoirs que nous sommes parvenus à dégager, accompagnés d'une brève définition.

Tableau 1 : Typologie des rapports aux savoirs (Gagnon, 2011)

Rapport épistémologique	Rapport épistémique	Rapport à l'apprendre	Rapport gnoséologique	Rapport idiosyncrasique
Processus d'élaboration des savoirs (endogènes, savants, scientifiques).	Valeur de « vérité » accordée aux savoirs produits dans un domaine.	Métier et rôle des élèves dans l'acte d'apprendre des savoirs standardisés.	Nature et processus de développement des connaissances.	Perspectives à partir desquelles sont abordés les savoirs et les sources des savoirs.

Sous chacun de ces types de rapports, il est possible de cerner une série d'éléments ou de notions constitutives. Voici celles touchant plus spécifiquement les rapports auxquels nous nous intéressons dans le cadre du présent article.

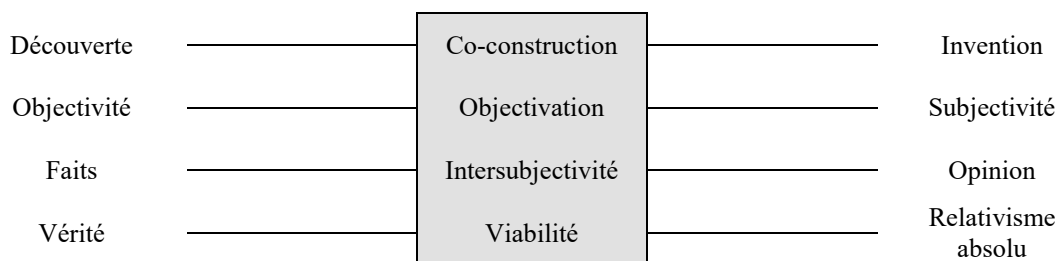
Tableau 2 : Notions constitutives des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs (Gagnon, 2011)

Rapport épistémologique	Rapport épistémique
- Falsificationnisme - Positivismisme - Pragmatisme - Socioconstructivisme - Réalisme - Révolutionnarisme - Relativisme de rigueur - Anarchisme	- Certitude - Incertitude - Subjectivité - Objectivité - Objectivation - Vérité - Viabilité - Changement - Conservation

Ces rapports et éléments constitutifs ne fonctionnent évidemment pas en vase clos. En effet, certains éléments associés à un type de rapport se couplent plus « naturellement » à des éléments particuliers de l'autre type de rapport. Ainsi en est-il, par exemple, d'une posture épistémologique de type socioconstructiviste qui se rapporte plus directement aux notions de viabilité et d'objectivation (Fourez, 2002). En outre, toutes ces perspectives ne sont pas considérées par les auteurs comme étant les plus propices à l'émancipation, à l'autodétermination ou à l'exercice d'une pensée critique. Nous retrouvons, au « sommet » des modèles ou théories développementales, des croyances associées au « relativisme engagé » (Perry, 1970), au « savoir construit » (Belenky *et coll.*, 1985), au « savoir contextuel » (Baxter Magolda, 2002), au « relativisme global » (King et Kitchener, 2004), à l'« intersubjectivité » (Daniel *et coll.*, 2016) ou encore au « relativisme de rigueur » (Barrau, 2016). En effet, dans la plupart des modèles consultés, sans préjudice *a priori* aux cadres implicites, les croyances considérées comme étant les plus « abouties », « complexes », « raffinées » ou « sophistiquées » sont celles se rapportant, de près ou de loin, à une posture de type « socioconstructiviste »

À partir de ces éléments relevés dans la documentation, il devient possible d'identifier des couples de concepts, posés comme deux extrêmes au centre desquels se retrouvent les rapports épistémologiques et épistémiques qui, en théorie, représentent les perspectives à viser lorsque nous souhaitons raffiner les croyances des élèves et, par le fait même, leur permettre de s'inscrire à l'intérieur d'une perspective facilitant l'exercice de leur pensée critique.

Figure 1 : Concepts clés des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs – viser la médiane



Ces rapports et concepts constituent en quelque sorte les repères à partir desquels il nous a été possible d’interpréter les résultats obtenus lors d’une recherche mixte portant sur la transversalité de la pensée critique d’élèves du secondaire. Voici les principaux éléments d’intérêt de la recherche au regard de l’objet du présent article.

3. Présentation de la recherche

La recherche³ dont certains des résultats sont présentés dans le cadre de cet article visait à mieux comprendre les relations entre les croyances épistémologiques et les pratiques critiques d’élèves du secondaire, des relations qui étaient examinées sous l’angle de la transversalité. En ce sens, l’un des objectifs spécifiques était de mieux comprendre les croyances épistémologiques, au sens large, des élèves. Pour ce faire, nous avons eu recours à des questionnaires ainsi qu’à des entretiens de groupes semi-dirigés.

Le questionnaire utilisé afin de documenter les croyances épistémologiques des élèves est celui développé par Hofer (2000), à savoir le *Discipline-Focused Epistemological Belief Items*, lequel a été traduit, puis validé. Les disciplines ciblées lors de cette étude ont été les sciences, l’histoire et l’éthique⁴. Chaque élève devait répondre trois fois au même questionnaire, mais chaque fois en mettant l’accent sur un domaine d’apprentissage différent. L’ordre de présentation des questionnaires était aléatoire. Au total, le questionnaire a été rempli par 282 élèves du secondaire provenant de quatre écoles (Suisse et Québec). Quant aux entretiens, ceux-ci ont été construits à partir de différents énoncés puisés à même le questionnaire de Hofer. Le recours aux entretiens visait à mieux comprendre leurs conceptions et à apporter des précisions quant aux rapports épistémologiques et épistémiques

³ Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada ainsi que du Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture.

⁴ Le choix de ces disciplines s’est appuyé sur différents aspects, dont le fait qu’elles meublent l’expérience scolaire des élèves, qu’elles permettent de mettre en œuvre des situations-problèmes-complexes – un volet central de notre recherche sur la pensée critique (Gagnon, 2012) – et que les écrits tendent à montrer que ce que nous considérons comme des rapports épistémologiques et épistémiques ne sont pas les mêmes, du moins chez les personnes n’ayant pas une expertise particulière en épistémologie, face à ces situations-problèmes.

qui se cachent derrière les réponses fournies dans le cadre du questionnaire. Nous avons mené 33 entretiens avec des élèves, ce qui représente un peu plus de 200 personnes.

Bien que des analyses inférentielles aient été effectuées à partir des données recueillies par le biais des questionnaires, nous nous limiterons, dans le cadre de cet article, à la présentation des relevés descriptifs, en pourcentages, des accords (totalement et partiellement) des élèves selon les énoncés retenus. Concernant les entretiens semi-dirigés, ceux-ci ont été transcrits intégralement puis analysés selon l'approche par catégorisation mixte telle que décrite par L'Écuyer (1990). Le codage des unités de sens a été soumis à un processus de validation interjuge, c'est-à-dire qu'un premier codage était effectué pour chacune des entrevues et que celui-ci était soumis pour discussion auprès de l'équipe jusqu'à ce qu'une stabilisation soit atteinte.

Voici les énoncés, tirés du questionnaire, qui seront traités dans le cadre de cet article. Ceux-ci ont été sélectionnés puisqu'ils se rapportent plus directement aux rapports épistémologiques et épistémiques sur lesquels nous souhaitons attirer l'attention.

Énoncés	Rapport épistémologique	Rapport épistémique
En [science, histoire ou éthique], ce qui est vrai aujourd'hui sera toujours vrai.		✓
Si les experts en [science, histoire ou éthique] font une recherche sur la même question, la plupart du temps, ils arriveront à la même réponse.	✓	✓
Même si tu ne comprends pas ce que disent les experts en [science, histoire ou éthique], tu dois croire que c'est vrai.		✓
Ce qui est considéré comme des connaissances en [science, histoire ou éthique] est basé sur la réalité.		✓
Si on pose la même question aux experts en [science, histoire ou éthique], ils donneront probablement tous la même réponse.		✓
Si tu lis quelque chose dans le manuel de [science, histoire ou éthique], tu peux être certain que c'est vrai.		✓
En [science, histoire ou éthique], il est bon de douter et de questionner l'information qui vous est présentée.	✓	
En [science, histoire ou éthique], les réponses sont plus des opinions que des faits.		✓
Le travail principal d'un expert en [science, histoire ou éthique] est d'accumuler une grande quantité de faits.	✓	
En [science, histoire ou éthique], l'opinion de n'importe qui est aussi bonne que celle d'un expert.		✓
Un jour, les experts en [science, histoire ou éthique] pourront atteindre la vérité.	✓	
Si l'information présentée dans le manuel de [science, histoire ou éthique] est différente de ce que tu penses, le livre a probablement raison.		✓
En [science, histoire ou éthique], il n'y a vraiment aucune façon de savoir si quelqu'un a la bonne réponse.	✓	
Tous les experts en [science, histoire ou éthique] comprennent ce domaine de la même manière.	✓	

4. Présentation des résultats

Voici maintenant ce qui ressort des données obtenues auprès des élèves. Ces données seront par la suite enrichies par les propos tenus lors des entretiens.

4.1 Données issues des questionnaires

Le tableau suivant présente la fréquence des réponses correspondant aux taux d'accord (plutôt en accord / totalement en accord) en fonction des énoncés ainsi que des domaines d'apprentissage.

Tableau 3 : Taux d'accord des élèves face aux énoncés convoquant l'épistémologie

Énoncés	% des élèves en accord (totalement et partiellement)		
	Science	Histoire	Éthique
Énoncé 1 : En [science, histoire ou éthique], ce qui est vrai aujourd'hui sera toujours vrai	66 %	72 %	18 %
Énoncé 2 : Si des experts en [science, histoire ou éthique] font une recherche sur la même question, la plupart du temps, ils arriveront à la même réponse	73 %	74 %	19 %
Énoncé 3 : Même si tu ne comprends pas ce que disent les experts en [science, histoire ou éthique], tu dois croire que c'est vrai.	73 %	66 %	29 %
Énoncé 4 : Ce qui est considéré comme des connaissances en [science, histoire ou éthique] est basé sur la réalité	95 %	94 %	50 %
Énoncé 5 : Si on pose la même question aux experts de [science, histoire ou éthique], ils donneront probablement tous la même réponse	81 %	78 %	21 %
Énoncé 7 : Si tu lis quelque chose dans le manuel de [science, histoire ou éthique], tu peux être certain que c'est vrai.	85 %	83 %	29 %
Énoncé 11 : En [science, histoire ou éthique], il est bon de douter et de questionner l'information qui vous est présentée.	47 %	47 %	94 %
Énoncé 12 : En [science, histoire ou éthique], les réponses sont plus des opinions que des faits.	6 %	9 %	72,9 %
Énoncé 14 : Le travail principal d'un expert en [science, histoire ou éthique] est d'accumuler une grande quantité de faits.	89 %	90 %	37 %
Énoncé 16 : En [science, histoire ou éthique], l'opinion de n'importe qui est aussi bonne que celle d'un expert.	17 %	18 %	71 %
Énoncé 17 : Un jour, les experts en [science, histoire ou éthique] pourront atteindre la vérité.	80 %	76 %	19 %

Énoncé 20 : Si l'information présentée dans le manuel de [science, histoire ou éthique] est différente de ce que je pense, le livre a probablement raison.	89 %	83 %	17 %
Énoncé 21 : En [science, histoire ou éthique], il n'y a vraiment aucune façon de savoir si quelqu'un a la bonne réponse.	20 %	29 %	68 %
Énoncé 24 : Tous les experts en [science, histoire ou éthique] comprennent ce domaine de la même manière.	63 %	61 %	30 %

Ce tableau nous montre un clivage entre les rapports épistémologiques et épistémiques des élèves face aux sciences et à l'histoire d'un côté, et face à l'éthique de l'autre. En effet, le taux d'accord, peu importe les énoncés, entre les sciences et l'histoire demeure fortement similaire tandis que celui obtenu à l'égard de l'éthique s'en distingue toujours, et parfois même fortement.

Au regard des éléments constitutifs des rapports épistémologiques et épistémiques (voir le tableau 2), nous pourrions dire qu'à partir des données issues des questionnaires, les élèves semblent partager un rapport épistémique aux savoirs en sciences ainsi qu'en histoire comme relevant davantage de la certitude, de l'objectivité, de la conservation, des faits, de la vérité. Il y a une dose de posture réaliste, au sens de Kuhn et Dean (2004), dans leurs conceptions. En contrepartie, les rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs en éthique s'apparentent davantage à une vision selon laquelle ces derniers sont incertains, subjectifs, changeants et relatifs. L'éthique serait donc davantage le lieu de l'opinion, à un point où les élèves se disent tout à fait disposés à remettre en question les informations ou les propos des experts, ce qui est effectivement le contraire de la posture qu'ils adoptent face aux savoirs en sciences ainsi qu'en histoire.

Mais sommes-nous justifié de dire que leurs rapports face à ces trois disciplines sont scindés en deux de manière tranchée, pour ne pas dire opposée? Et qu'en est-il, plus précisément, de leurs manières de comprendre les processus d'élaboration des savoirs dans chacun de ces domaines et des nuances qu'il est possible d'apporter sur ce qui ressort des données présentées? Les données issues du questionnaire ne nous permettent pas de répondre à ces questions, et c'est pourquoi nous devons nous tourner vers celles obtenues lors des entretiens pour émettre des hypothèses à leur sujet.

4.2 Données issues des entretiens

Afin de présenter les résultats se dégageant des données obtenues par les entretiens, nous procéderons par domaine d'apprentissage, en débutant par les sciences. Mais d'abord, voici les questions posées aux élèves, sur lesquelles se structure notre présentation des résultats :

- Que pensez-vous des informations (savoirs) qui vous sont présentées dans vos cours de (procéder discipline par discipline pour chacune des sous-questions suivantes) :
 - Sciences
 - Histoire
 - Éthique
- Sont-elles objectives? Dépendent-elles des points de vue personnels (opinions)? Sont-elles vraies? Correspondent-elles à la réalité? En quoi? Pourquoi?
- Pensez-vous que ce qui est vrai en _____ ne change pas? Pourquoi?
- Si vous lisez quelque chose dans un manuel de _____, êtes-vous certain que c'est vrai?
- En _____, pensez-vous qu'il est possible de savoir si quelqu'un a la bonne réponse? Pourquoi?
- En _____, avez-vous tendance à croire les experts? Plus que n'importe qui d'autre? Pourquoi?
- En _____, pensez-vous que les experts sont tous d'accord? Pourquoi?
- Pensez-vous que les experts en _____ ont déjà ou pourront un jour atteindre la vérité? Pourquoi?

4.2.1 Les sciences

De manière générale, les élèves interrogés diront des savoirs en science qu'ils correspondent davantage à la réalité que les autres domaines. Selon eux, il est impossible d'argumenter sur les savoirs scientifiques et il n'y a généralement qu'une seule réponse possible : « Ben, en sciences, c'est comme les maths, tu peux pas vraiment contredire ça; c'est ça, y a pas d'autres choix. [...] Y a comme une seule voie. [...] On ne s'obstine pas contre des preuves » (E3-3-G2).

Cependant, leur conception est plus complexe que ce que pourraient laisser entendre les résultats issus du questionnaire. En effet, et plus spécifiquement en ce qui a trait au rapport épistémologique, les élèves diront qu'ils sont conscients que les savoirs scientifiques sont soumis à des processus de changement. Seulement, ce changement est perçu comme une *évolution*, c'est-à-dire que les nouvelles preuves, les nouvelles découvertes (notamment de limites ou d'erreurs) rendues possibles entre autres par le développement des technologies font en sorte que les savoirs se raffinent davantage, qu'ils permettent de découvrir des faits

se rapprochant de plus en plus de la réalité « telle qu'elle est », de la vérité : « Dans le temps, y'avait moins de technologie et là, on peut trouver plus de preuves, plus facilement aussi que dans le temps. Maintenant, on sait que c'est vrai » (QE3). Ici, nous voyons poindre un rapport de type positiviste, mais parsemé d'une intuition falsificationniste à certains égards : « Avant, on pensait que la Terre était plate, mais maintenant on sait qu'elle est ronde » (QE1). La science évolue, mais par l'accumulation de preuves qui peuvent venir raffiner des savoirs.

À cela s'ajoute le fait que les élèves diront qu'en science, plus les savoirs persistent dans le temps, plus ils peuvent être considérés comme vrais et objectifs, alors que la science moderne est davantage en mouvement, en attente d'être stabilisée (sans pour autant être totalement subjective). Dit autrement, plus un savoir est ancien et stable, plus il est « vrai » et « objectif », tandis que plus il est récent, plus il est sujet à une multiplicité de points de vue, d'hypothèses et d'interprétations variées. Ainsi, il ne se dégage pas nécessairement un rapport unique et transversal des savoirs en science, mais bien différents rapports selon le savoir dont il est question ainsi que son historicité.

4.2.2 L'histoire

En histoire, bien que les propos des élèves s'arriment sous plusieurs aspects à ce qu'ils ont dit à propos des sciences, des nuances importantes se dégagent⁵. Commençons par les points de similitudes. Tout comme en sciences, les élèves n'excluent pas que de nouvelles découvertes, rendues également possibles par le développement des technologies, nous conduisent à modifier nos connaissances sur l'histoire. Néanmoins, tout comme c'était le cas pour les sciences, les élèves sont d'avis que l'histoire répond à une logique de la preuve ainsi que de la découverte – les faits sur lesquels portent les savoirs historiques sont généralement considérés comme certains et objectifs.

Par contre, des distinctions importantes se dégagent de leurs propos entre science et histoire. En effet, ils empruntent un chemin différent face au temps et à l'espace. Alors qu'ils disent des savoirs plus « anciens » et « persistants » en science qu'ils sont davantage certains, ils diront que plus les savoirs en histoire portent sur des périodes éloignées de l'époque contemporaine, plus ils sont interprétatifs, incertains, construits. Plusieurs raisons soutiennent ce jugement épistémique de leur part, notamment le fait que nous sommes témoins des événements récents (et que nous pouvons donc en avoir une compréhension objective, excluant par là même toute possibilité d'interprétation des faits historiques contemporains, rappelant ainsi une forme de positivisme empirique), alors que les connaissances du passé s'appuient essentiellement sur des traces, et que plus nous reculons dans le temps, moins nous disposons de traces, ce qui impose en quelque sorte une plus grande place à l'interprétation. Nous voyons ici clairement que les rapports épistémologiques des élèves conditionnent en quelque sorte leurs rapports épistémiques et que, même si le

⁵ Ce qu'il n'aurait pas été possible de relever par le seul recours aux données issues des questionnaires.

questionnaire laissait entendre une très grande parenté d'esprit entre les sciences et l'histoire, leurs rapports sont plus raffinés et complexes qu'il n'y paraît.

Ce raffinement s'exprime encore davantage selon les perspectives à partir desquelles sont abordés les savoirs historiques, et même scientifiques. En effet, les élèves sont conscients d'une part de subjectivité et d'interprétation liée au domaine de l'histoire. Ils diront, par exemple, que les traces découvertes nous informent objectivement sur certains éléments du passé (type d'outils, perceptions écrites par certains acteurs, etc.), mais beaucoup moins sur d'autres aspects (organisation sociale, manières de vivre, etc.), lesquels sont dès lors considérés comme relevant davantage de l'interprétation. À cela s'ajoute la conscience d'une dimension perceptuelle des faits historiques : nous pouvons penser qu'un événement a été injuste ou que certains acteurs ont été des victimes, tout comme nous pourrions penser le contraire, selon notre position culturelle, sociale, etc. Le même type de raisonnement est d'ailleurs évoqué par les élèves à l'égard des sciences : l'utilisation d'un savoir peut être considérée comme acceptable ou non, mais les savoirs sur lesquels porte ce jugement sont essentiellement (sauf les nuances exprimées précédemment) des faits objectifs. Bien plus, ils diront que ces jugements ne relèvent plus, tout compte fait, de l'histoire ou des sciences, mais plutôt de l'éthique. En fait, ce sont leurs rapports aux savoirs en éthique qui les conduisent à porter un tel jugement épistémique. Ainsi, nous voyons poindre chez les élèves des frontières disciplinaires assez précises, et avec elles des rapports épistémologiques et épistémiques plus variés que ce que le questionnaire permettait de relever.

4.2.3 L'éthique

Pour les élèves, les savoirs en éthique sont considérés comme subjectifs en tant qu'ils dépendent des points de vue, des croyances, des valeurs, de la culture ou de l'expérience personnelle de chaque individu : « En éthique, tu penses ce que tu veux » (E3-2-G2). En couplant cet élément d'entretien aux données obtenues par le biais du questionnaire, nous pourrions en déduire, au regard des rapports épistémologiques, que ce domaine est perçu comme la capitale du subjectivisme, pour ne pas dire du relativisme absolu. En fait, ce n'est pas exactement le cas, et c'est en cela que les entretiens permettent de nuancer les données recueillies par le biais des questionnaires. Aux yeux des élèves, il y a bel et bien des savoirs objectifs en éthique, mais ceux-ci portent davantage sur notre compréhension des théories ou des modèles dont l'adéquation avec la réalité, par ailleurs, n'est pas garantie. Ainsi, il est possible de connaître objectivement la position d'un auteur, les définitions de certains termes ou les modèles, mais nous pouvons toujours être en désaccord avec ceux-ci. La seule exception à la règle selon ce qui se dégage des entretiens concerne les éléments de contenus liés à la logique, qui sont considérés comme objectifs. Nous voyons de nouveau, comme c'est le cas pour les sciences et l'histoire (quoique de manière différente), une variation subtile des rapports épistémiques des élèves en ce qui a trait à l'objectivité des savoirs selon les objets dont on parle. Ainsi, connaître objectivement une théorie subjective d'un auteur ou un modèle

construit socialement, donc variable selon les époques, les cultures et les sociétés, est possible. Il y a la théorie ou le modèle, culturellement centré, et la connaissance objective que nous pouvons en avoir. Quant à la logique, une sous-discipline de la philosophie (comme l'éthique d'ailleurs), celle-ci bénéficie d'un statut épistémique semblable à celui relevé à l'égard des faits scientifiques ou historiques.

Comme nous le voyons, les données issues des entretiens tendent à appuyer les résultats obtenus par le biais des questionnaires, tout en permettant de les approfondir et de les nuancer à différents égards. Nous pouvons y voir, entre autres, que les savoirs en sciences et en histoire semblent se construire par le recours à des processus semblables, correspondant en plus forte proportion à un rapport épistémologique de type positiviste : logique de la découverte et de la preuve. Les élèves sont conscients du caractère évolutif de ces domaines sans pour autant faire le deuil du caractère objectif des faits. Par opposition, les savoirs en éthique, considérés davantage comme des théories, peuvent être compris, décrits et enseignés de manière objective, mais ceux-ci demeurent néanmoins relatifs. En ce sens, nous pouvons dire des rapports épistémiques et épistémologiques des élèves qu'ils tendent à varier selon les disciplines, mais que cette variation est transversale et dépend du type de savoir dont il est question, même à l'intérieur d'une seule discipline.

Il ressort en outre que malgré les variations épistémologiques et épistémiques relevées dans les conceptions des élèves face à ces domaines de savoirs, aucune d'entre elles ne se rapportait à celles considérées comme complexes, sophistiquées, raffinées ou comme étant plus propice à l'exercice d'une pensée critique. De fait, nous ne retrouvons pratiquement aucune trace dans les propos des élèves de rapports s'apparentant au socioconstructivisme, à l'objectivation, à l'intersubjectivité ou encore à la viabilité des savoirs. Et c'est en cela, croyons-nous, qu'il se dégage des enjeux à la fois éthiques et éducatifs des données obtenues.

5. Enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques d'élèves du secondaire

Les considérations éthiques liées aux relevés des rapports épistémologiques et épistémiques des élèves à partir des données obtenues seront organisées à partir de deux axes, quoique nous sachions par ailleurs qu'il pourrait y en avoir bien davantage. Le choix de ces deux axes s'appuie sur les préoccupations partagées à l'origine entre les rapports aux savoirs et l'exercice d'une pensée critique. Ainsi, des enjeux seront déterminés au regard des liens entre les rapports relevés et l'exercice d'une pensée critique d'une part, et entre ces rapports et le rapport didactique identifié à l'intérieur de notre typologie d'autre part.

5.1 Enjeux éthiques des rapports épistémologiques et épistémiques des élèves au regard de la pensée critique

Comme mentionné d'entrée de jeu, il se dégage de plus en plus de relations entre les rapports épistémologiques et épistémiques et l'exercice d'une pensée critique. À titre illustratif, reprenons ce tableau de Kuhn et Dean (2004, p. 272), qui montre les liens qu'il est possible de dessiner entre les postures épistémologiques adoptées et la perception du rôle de la pensée critique s'y rattachant.

Tableau 4 : Relations entre les postures épistémologiques et le rôle de la pensée critique

Postures	Rôle de la pensée critique
Réaliste	Non nécessaire
Absolutiste	Sert à comparer les hypothèses à la réalité afin de déterminer lesquelles sont vraies et lesquelles sont fausses
Relativiste/multipliciste	Sans importance
Évaluative	Moyen de structurer des hypothèses viables et d'enrichir notre compréhension du monde

À partir de ce tableau, nous pouvons voir que, selon le rapport épistémologique adopté, le recours à la pensée critique est considéré comme plus ou moins important, voire essentiel ou pas du tout nécessaire. Ainsi, selon le modèle développé par Kuhn et Dean (2004), un rapport évaluatif aux savoirs constitue le levier le plus propice à l'exercice d'une pensée critique, ce qui est par ailleurs en parfaite cohérence avec le concept même de pensée critique, puisque le mode propre de ce type de pensée est, justement, le mode évaluatif (Gagnon, 2012). Or, les données recueillies auprès des élèves ne permettent que très peu de relever un tel rapport dans leur propos. En effet, ceux-ci s'inscrivent davantage à l'intérieur d'un double pôle entre réalisme – plaçant les élèves davantage à l'intérieur d'un rapport de type dogmatique (savoir reçu, autorité informative, notamment de l'enseignant) – et relativisme. Dans les deux cas cependant, ces rapports ne sont pas considérés comme favorisant l'exercice d'une pensée critique.

Mais pourquoi, au juste, faire appel à ces considérations sur les relations entre rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs et l'exercice d'une pensée critique dans le cadre de réflexion visant à déterminer des enjeux éthiques? Deux raisons permettent d'expliquer le choix de cet angle.

La première se rapporte au modèle de pensée critique *dialogique* développé par Daniel (Daniel *et coll.*, 2016). Le terme *dialogique* est ici important, puisqu'il infuse une dimension

particulière de la pensée critique, laquelle se rapporte directement à des perspectives épistémologiques. Soulignons que Conche⁶ (2003), entre autres, considère le dialogue comme le fondement de la morale, et cela pour des considérations notamment épistémologiques. En effet, à ses yeux, dialoguer implique de *considérer l'autre comme autant capable de vérité que soi-même*. Il y a donc une dimension épistémologique du fondement de la morale au sens de Conche. Pour Daniel, cela se traduit, dans la forme la plus achevée d'une pensée critique dialogique, par l'inscription des échanges à l'intérieur d'une perspective *intersubjective orientée vers la co-construction de sens*. Or, une telle perspective n'est tout simplement pas présente dans les propos des élèves, indiquant en quelque sorte que les relations dialogiques, que ce soit entre les élèves ou entre eux et leurs enseignants, et au sens d'un rapport particulier à l'autre, risquent de ne pas prendre forme. Il y a bel et bien là, à nos yeux, un enjeu éthique.

Les enjeux éthiques liés à la pensée critique se dégagent également des caractéristiques cernées par Lenoir (sous presse) dans ce qu'il nomme la pensée critique/réflexive⁷ sociale. Voici les caractéristiques de ce type de pensée critique :

- visant le développement de processus émancipatoires (processus d'humanisation et d'engagement social);
- centrée sur la critique des rapports de pouvoir oppressifs et discriminatoires au sein de l'institution scolaire et de la société;
- recourant à un ensemble de principes d'ordre culturel, cognitif, dialectique, praxique, etc., afin de faire ressortir contradictions, tensions, disjonctions, etc.;
- recourant à une praxis axiologique, à des processus **dialogiques collectifs ancrés** dans les situations expérientielles sur lesquelles sont construits les savoirs disciplinaires abstraits aptes à la généralisation;
- intégrant les perspectives philosophiques à caractère sociohistorique et **épistémologique**;
- orientée vers l'action éthique et collective de désaliénation culturelle.

Nous voyons, à travers ces caractéristiques, que si nous souhaitons développer une pensée critique sociale chez les élèves, cela impose en quelque sorte un rapport particulier

⁶ Bien entendu, nous aurions pu citer quantité d'auteurs ayant traité du lien entre dialogue et éthique, dont Buber, Habermas, Gallichet, Lipman, mais pour les fins de cet article, la référence, bien que rapide, à Conche suffit amplement à illustrer notre propos.

⁷ Nous pourrions très bien distinguer pensée critique et pensée réflexive, mais Lenoir les prend ensemble. C'est pourquoi nous ne nous attarderons pas ici sur cette possible distinction, que nous traiterons peut-être dans un prochain écrit.

aux savoirs qui est tout sauf dogmatique, positiviste, objectiviste ou relativiste, comme en témoignent majoritairement les données recueillies. Bien plus, une telle pensée critique/réflexive sociale s'inscrit directement à l'intérieur d'une visée éthique : émancipation, humanisation, justice sociale, etc. Dès lors, penser les rapports épistémologiques et épistémiques sous cet angle revient à mettre en évidence les enjeux éthiques et sociaux sur lesquels devraient porter en partie l'intervention éducative, des enjeux qui ne semblent pas pouvoir faire l'économie d'un effort soutenu quant au développement de l'agentivité épistémique des élèves.

5.2 Enjeux éthiques des rapports épistémologiques et épistémiques des élèves au regard du rapport didactique

Selon Maheux et Proulx (2017), les rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs des élèves et des enseignants peuvent avoir un impact sur la dimension éthique du rapport didactique. Cette idée, les auteurs l'articulent autour du cas de l'enseignement des mathématiques, en stipulant que l'épistémologie de l'activité (mathématique) conduit à poser comme centrales les questions éthiques au sein de la relation élèves-enseignant (rapport didactique). Selon les auteurs, « dans la communication du Savoir, on se retrouve « à côté » d'autrui plutôt qu'en relation avec lui [l'élève] » (p. 184). Or, toujours selon ces auteurs, les interactions entre les élèves et les enseignants doivent, du point de vue de l'éthique pédagogique, s'inscrire dans un « faire-ensemble » d'inspiration humaniste et non dans un rapport « déficitaire » face à l'élève – ce qui rappelle les propos de Groleau. Il en va de l'éthique de l'interaction pédagogique-didactique.

Mais pour y parvenir, Maheux et Proulx insistent sur l'idée que les savoirs (mathématiques) doivent être considérés comme des *modèles socialement standardisés*. C'est donc dire que la question épistémologique est déterminante dans la valeur éthique du rapport didactique s'installant entre les élèves et les enseignants. Toujours selon ces auteurs, « cette perspective [épistémologique] invite à voir l'enseignement des mathématiques comme l'occasion d'une expérience d'altérité » (p. 171). Nous osons poser, par extension et avec toute la prudence qu'impose une telle inférence, que si cela est viable dans le cas des mathématiques, la situation peut être similaire dans les autres domaines d'apprentissage, dont les sciences, l'histoire et l'éthique.

Cependant, bien peu d'éléments nous conduisent à penser qu'une telle perspective est adoptée par les élèves (voire les enseignants, selon ce qu'il est possible de relever de nos données les concernant), notamment en science et en histoire, voire en éthique. L'enjeu demeure donc entier et mérite d'être considéré avec attention, tant d'un point de vue disciplinaire que transversal. Les enjeux liés à chacun de ces domaines d'apprentissage varient cependant. En effet, alors qu'en science et en histoire il apparaît opportun de combattre le dogmatisme et l'objectivisme, en éthique, le défi se rapporte au relativisme

absolu manifesté par les élèves. Dans tous les cas, l'idée consiste à viser la médiane, comme l'illustre la figure 1.

S'il y a une conclusion à tirer de tout cela...

À la lumière de ce qui a été dit précédemment, nous en venons à la conclusion que la question des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs, non seulement des élèves mais aussi des enseignants, ne se résume pas qu'à une dimension intellectuelle ou cognitive, mais comprend également des enjeux éthiques importants. En effet, celle-ci peut représenter, que ce soit directement ou indirectement, un facteur déterminant dans la dynamique d'apprentissage (relation élèves-enseignant, rapport didactique, persévérance et réussite scolaires, etc.), de l'émancipation, de l'agentivité, voire de la mise en place de conditions favorisant un mieux vivre-ensemble.

Dire cela est une chose, mais il en est une autre d'entreprendre des études, nécessaires afin de déterminer plus avant de quelle manière il est possible de raffiner les rapports épistémologiques et épistémiques, non seulement des élèves, mais aussi des enseignants. Pour nous, il est évident que ces rapports infusent des enjeux éthiques dans le cadre de l'intervention éducative. Les données manquent cependant afin de déterminer par quels biais il devient possible d'instituer, *de manière transversale*, un rapport épistémologique et épistémique qui favorise la prise de distance critique, voire l'émancipation et la poursuite de la justice sociale, alors que cela devrait pourtant constituer l'une des visées principales de l'institution scolaire.

Références

- Allan, J. et S. Razvi (2006). *Students' Perspectives, Levels of Epistemological Understanding, and Critical Thinking Dispositions Related to the Use of Case Studies in an Educational Psychology Course*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1-33.
- Barrau, A. (2016). *De la vérité dans les sciences*. Malakoff : Dunod.
- Baxter Magolda, M. (2002). Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. Dans B. K. Hofer et P. E. Pintrich (Dir.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 89–102). Mahwah, NJ : Lawrence.
- Beaucher, C. (2020, mai). Qui embrasse trop mal étreint. *7^e Colloque international en éducation : Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*. Symposium « Le rapport au savoir : zone d'ombre et de lumière ». CRIFPE : Montréal.
- Belenky, M. F., Blythe, M. C., Goldberger, N. R. et J. M. Tarule (1985). Epistemological Development and the Politics of Talk in Family Life. *Journal of Education*, 167(3), 9-27.

- Chan, N.-M., Ho, I., et Ku, K. (2011). Epistemic Beliefs and Critical Thinking of Chinese Students. *Learning and Individual Differences*, 21, 67-77.
- Charlot, B., Bautier, E. et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris : PUF.
- Daniel, M. F. et M. Gagnon (2016). Dialogical Critical Thinking with 5 to 12 year-old Pupils : a Continuous Epistemological Development. Dans Gibson, G. (dir.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. New York : Nova Science Publishers, 45-76.
- Edman, L., Robey, J., et W. Bart (2002). *Critical Thinking, Belief bias, Epistemological Assumptions, and the Minnesota Test of Critical Thinking*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques* (4^e édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les Ateliers de l'Éthique / The Ethics Forum* (CREUM), 6(1), 30-42.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551-573.
- Gagnon, M. (2020). Comment favoriser la transversalité des rapports épistémiques aux savoirs? 7^e colloque international en éducation : *Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignants*. CRIFPE.
- Groleau, A. et C. Pouliot (2015). Éducation aux sciences et relations de pouvoir dans les controverses sociotechniques. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 15(2), 117-135.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hofer, B. K. et P. R. Pintrich (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hyytinen, H., Holma, K., Toom, A., Shavelson, R. et S. Lindblom-Ylänne (2014). The Complex Relationship Between Students' Critical Thinking and Epistemological Beliefs in the Context of Problem Solving. *Frontline Learning Research*, 6, 1-25.
- Innerarity, D. (2002). *La démocratie sans l'État : essai sur le gouvernement des sociétés complexes*. Paris : Climats.
- King, P. et K. Kitchener (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.

- Kuhn, D. et D. Dean (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery : PUQ.
- Lenoir, Y. (sous presse). La pensée réflexive/critique en éducation: quels enjeux? Dans M. Gagnon et A. Hansi (dir.), *Pensées disciplinaires et pensée critique. Enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche*. (p. 43-75). Montréal : Cours universitaires.
- Maheux, J. F. et J. Proulx (2017). Éthique et activité mathématique. *Éducation et Francophonie*, XLV(1), 174-194.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme*. New York : Academic Press.
- Schommer-Aikins, M., Duell, K. et S. Barker (2003). Epistemological Beliefs Across Domains Using Biglan's Classification of Academic Disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O.K. et S. A. Barker (avril 2001). *Domain Generality of Epistemological Beliefs: It's a Matter of Degree*. Paper presented at the American Educational Research Association, Seattle.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Scott, C. (2015). Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle? Paris : UNESCO.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski.
- Whitmire, E. (2004). The Relationship Between Undergraduates' Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and their Information-Seeking Behavior. *Information Processing and Management*, 40, 97-111.

Articles

Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire

Audrey Groleau et Chantal Pouliot

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073735ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073735ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Groleau, A. & Pouliot, C. (2020). Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 62–81. <https://doi.org/10.7202/1073735ar>

Résumé de l'article

Dans une recherche doctorale, nous avons construit une typologie de rapports aux experts et aux expertes scientifiques (rapports de dépendance, de coexistence, de coopération et d'*empowerment*) de futures enseignantes du primaire (Groleau, 2017). Dans cet article, nous interprétons ces rapports à la lumière des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire que les participantes entretiennent face aux citoyens et aux citoyennes. Certaines entretiennent une posture déficitaire, en ce sens qu'elles considèrent que les citoyens et citoyennes souffrent d'un déficit de connaissances, de compréhension ou d'intérêt relatif aux technosciences. D'autres participantes expriment une posture non déficitaire envers eux. D'autres encore veillent à combattre la posture déficitaire : elles entretiennent une posture antidéficitaire. Nous montrons enfin comment les rapports aux experts scientifiques s'arriment avec chacune de ces trois postures et discutons des conséquences de ces résultats sur la prise en compte des aspects éthiques des controverses sociotechniques dans les classes de technosciences.

Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire

Audrey Groleau, professeure ; Chantal Pouliot, professeure

Université du Québec à Trois-Rivières et Université Laval

Résumé: Dans une recherche doctorale, nous avons construit une typologie de rapports aux experts et aux expertes scientifiques (rapports de dépendance, de coexistence, de coopération et d'*empowerment*) de futures enseignantes du primaire (Groleau, 2017). Dans cet article, nous interprétons ces rapports à la lumière des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire que les participantes entretiennent face aux citoyens et aux citoyennes. Certaines entretiennent une posture déficitaire, en ce sens qu'elles considèrent que les citoyens et citoyennes souffrent d'un déficit de connaissances, de compréhension ou d'intérêt relatif aux technosciences. D'autres participantes expriment une posture non déficitaire envers eux. D'autres encore veillent à combattre la posture déficitaire : elles entretiennent une posture antidéficitaire. Nous montrons enfin comment les rapports aux experts scientifiques s'arriment avec chacune de ces trois postures et discutons des conséquences de ces résultats sur la prise en compte des aspects éthiques des controverses sociotechniques dans les classes de technosciences.

Mots-clés: rapports aux experts et aux expertes scientifiques; futures enseignantes du primaire; postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire; didactique des sciences et de la technologie

Abstract: In a doctoral research paper (Groleau, 2017), we constructed a typology of future elementary school teachers' relationships to scientific experts (relationships of dependence, coexistence, cooperation and empowerment). In this article, we interpret this typology in light of the deficit, non-deficit, and anti-deficit attitudes that the participants adopt toward citizens. Some participants adopt a deficit stance: they consider that citizens suffer from deficits in terms of knowledge, comprehension and interest with regard to techno-science. Other participants express a non-deficit stance. Still others seek to contest the deficit stance: these thus hold an anti-deficit stance. We then show how the relationships to scientific experts fit together with these three stances, and discuss the consequences of these results on the way ethical aspects of socio-technical controversies are taken into account in techno-science courses.

Keywords: relationships with scientific experts; future elementary school teachers; deficit, non-deficit and anti-deficit stances; didactics of science and technology.

Introduction¹

Au moment d'écrire ces lignes, nous sommes en confinement depuis deux mois en raison de la pandémie de COVID-19. Au cours des dernières semaines, la notion d'expertise, notamment scientifique et médicale, a été largement discutée dans les médias. Les appels à faire confiance aux experts et aux expertes (Gelper, 2020; Lévesque, 2020), voire à éviter de les critiquer (Bélair-Cirino et Crête, 2020), se sont multipliés alors qu'il était question « d'aplatir la courbe » et d'adopter des mesures de confinement. L'importance de reconnaître l'expertise de divers groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, en particulier celle des personnes qui œuvrent au quotidien dans les centres hospitaliers de soins de longue durée, qu'il s'agisse de professionnels et professionnelles (Mathieu, 2020) ou de proches aidants (Patch-Neveu, 2020), a été exprimée. La question de la nature de l'expertise a également été abordée dans les médias généralistes. Les faits qu'elle soit toujours liée à des incertitudes (Lagacé, 2020), que les experts et expertes sont souvent en désaccord entre eux (Roberge, Agence France-Presse et La Presse canadienne, 2020) et qu'il est difficile de déterminer qui peut être considéré comme expert ou experte (Bourque, 2020) ont entre autres été soulignés. Par ailleurs, la chroniqueuse Rima Elkouri (2020) a encouragé les citoyens et les citoyennes à éviter d'entretenir un rapport d'obéissance face aux experts et aux expertes et à ne pas hésiter à user de leur pensée critique lorsque la vice-première ministre du Québec a employé les mots « obéissants » et « dociles » pour qualifier les Québécois et les Québécoises, qui se conforment généralement bien aux consignes gouvernementales.

Des prises de position bien senties (et pour certaines opposées) relatives à l'expertise émergent presque systématiquement lorsqu'il est question de controverses sociotechniques comme la gestion de la pandémie de COVID-19. Ces controverses sont des questions technoscientifiques d'actualité qui ont en commun de susciter des débats, d'être complexes, d'être liées à plusieurs disciplines, d'intéresser de nombreux groupes d'actrices et d'acteurs sociaux et d'exiger de prendre des décisions alors que leurs tenants et aboutissants ne sont pas bien compris (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001). Les sociologues des sciences ont régulièrement documenté, depuis les années 1990, ces discussions relatives à l'expertise dans des contextes de controverses. Les cas de la contamination radioactive de moutons les rendant impropres à la consommation au Royaume-Uni (Wynne, 1996) et des traitements contre le VIH aux États-Unis (Epstein, 1995) sont les plus connus dans le domaine. Plus près de nous, des conversations semblables ont notamment eu lieu autour de la dispersion de poussière métallique dans les quartiers centraux de Québec (Pouliot, 2015) et de l'établissement d'un parc éolien au Centre-du-Québec (Maillé, 2018).

¹ Ce texte reprend les idées développées dans le cadre d'une communication présentée au congrès *Problématiques épistémologiques à l'école : quels enjeux éthiques pour l'enseignement et l'apprentissage? (colloque conjoint GREE-CREAS)*, qui s'est tenu au 87^e congrès de l'Acfas, à Gatineau, en mai 2019. Cette communication s'appuie elle-même en partie sur la thèse de Groleau (2017).

Si la pandémie de la COVID-19 occupe en ce moment presque tout l'espace médiatique, il n'en demeure pas moins que les controverses sociotechniques qui traversent le Québec sont nombreuses et variées. À titre d'exemples récents, on peut penser à l'exploitation et au transport de produits pétroliers (tragédie de Lac-Mégantic, oléoducs, gaz de schiste, ports méthaniers), à la contamination de l'eau, de l'air et du sol (poussière métallique, manganèse, arsenic, etc.) ou encore au harnachement des dernières grandes rivières vierges pour y construire des barrages hydroélectriques. C'est donc dire que les réflexions relatives aux controverses et à l'expertise conserveront toute leur pertinence lorsque la pandémie de COVID-19 sera endiguée. À nos yeux, il est alors essentiel que l'école outille les élèves, étudiants et étudiantes en vue de leur éventuelle participation aux controverses sociotechniques comme la COVID-19², notamment en les invitant à développer un rapport émancipé envers les experts et les expertes scientifiques et à ne pas envisager les citoyens et les citoyennes comme des personnes déficitaires de savoirs et de capacités.

Dans cet article, nous nous penchons sur la question de recherche suivante : Comment s'articulent les rapports aux experts et aux expertes scientifiques et les postures (défictaire, non défictaire ou antidéfictaire) envers les citoyens et les citoyennes de futures enseignantes du primaire? Nous montrons d'abord que non seulement l'enseignement des controverses sociotechniques est prévu dans les programmes de formation québécois, mais qu'il fait aussi l'objet d'une abondante documentation scientifique dans le champ de la didactique des sciences et de la technologie. Nous détaillons les notions de rapport aux experts et aux expertes scientifiques et de postures (défictaire, non défictaire, antidéfictaire) envers les citoyens et les citoyennes, puis nous présentons les grandes lignes de la recherche doctorale que nous avons menée, qui avait pour but de produire une typologie de rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futurs enseignants et enseignantes du primaire dans le contexte de controverses sociotechniques actuelles. Des liens sont ensuite tissés entre les différents rapports aux experts et aux expertes scientifiques de la typologie et les postures qu'entretiennent les personnes ayant pris part à la recherche envers les citoyens et les citoyennes. Nous terminons cet article en discutant des conséquences qu'ont les résultats de cette recherche sur la place accordée aux discussions éthiques en classe de technosciences.

1. Enseigner les controverses sociotechniques en classe de technosciences au Québec

L'enseignement des controverses sociotechniques en contexte québécois n'est pas nouveau. Il est implicitement proposé dès 1998 dans l'actuel programme collégial des Sciences de la nature (ministère de l'Éducation du Québec, 1998), dans lequel l'étudiant ou

² Il ne s'agit pas nécessairement du fait que chaque personne prenne part aux débats, aux processus sociopolitiques de prises de décisions ou à la production de savoirs scientifiques, mais plutôt que chaque personne intéressée ou concernée par les questions technoscientifiques d'actualité soit en mesure de contribuer à leur gestion, si elle le souhaite.

l'étudiante est invité à « établir des liens entre la science, la technologie et l'évolution de la société », à « définir son système de valeurs » et à « situer le contexte d'émergence et d'élaboration des concepts scientifiques » (p. 6). On le retrouve également dans le programme de formation du primaire de 2001 (ministère de l'Éducation du Québec, 2001b), alors que la compétence 2 de la discipline Science et technologie vise à ce que l'élève « se prononc[e] sur des questions relatives aux usages sociaux de la science et de la technologie et particip[e] de façon plus éclairée aux choix qui conditionnent le présent et l'avenir de la société » (p. 152). Au premier cycle du secondaire, l'élève doit être en mesure de contextualiser les problématiques technoscientifiques, d'en dégager les retombées sur les individus, les sociétés et l'environnement, en plus d'en saisir les aspects éthiques (ministère de l'Éducation du Québec, 2006), alors qu'au deuxième cycle, la démarche de construction d'opinion (contextualiser la problématique, en maîtriser les aspects scientifiques et technologiques, se construire une opinion) est l'une des sept démarches technoscientifiques à s'approprier (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Ces programmes s'inscrivent notamment dans une perspective démocratique (Barma et Guilbert, 2006) de l'enseignement des technosciences, qui poursuit la visée d'outiller les apprenants et apprenantes pour qu'ils soient en mesure de participer aux débats et aux processus sociopolitiques de prises de décisions dans le contexte des controverses sociotechniques qui les intéressent.

Un pan important de la recherche en didactique des sciences et de la technologie québécoise et internationale est aussi associé à cet enseignement, et cela, depuis une quinzaine d'années, par l'entremise de courants de recherche comme les questions socialement vives, les *socioscientific issues* et l'*activist science and technology education* (Bencze *et coll.*, 2020; Groleau et Pouliot, 2017a). Les recherches menées ont exploré des aspects variés de l'enseignement des controverses sociotechniques : ses visées³, les approches pédagogiques privilégiées⁴, les manières dont les apprenants et apprenantes, mais aussi les enseignants et enseignantes, se les approprient⁵, et ainsi de suite. Malgré leurs différences, les travaux réalisés dans ces champs de recherche ont en commun de s'appuyer sur les écrits issus de la sociologie des sciences (Bencze *et coll.*, 2020), et en particulier sur ceux qui examinent la notion d'expertise. Pour Albe (2009), enseigner des controverses consiste à « viser un usage critique et raisonné de l'expertise et une participation démocratique aux débats publics, procédures d'expertise et prises de décisions en matière

³ Albe (2009) liste l'action sociale, l'appropriation de la nature des sciences, la réflexion autour des propos des experts et des expertes, la prise de décisions de qualité, le développement des compétences argumentatives et la maîtrise de concepts.

⁴ Le débat (Dupont et Panissal, 2015), le jeu de rôle (Albe, 2005), le jeu de société (Groleau et Pouliot, 2014), la recherche-action (Bencze et Carter, 2011) et la collecte de données à l'aide des technologies de l'information et de la communication (Sadler, 2011a) ont notamment été examinés.

⁵ Les ouvrages collectifs *L'école à l'épreuve de l'actualité* (Legardez et Simonneaux, 2006), *Socio-scientific Issues in the Classroom* (Sadler, 2011b) et *Activist Science and Technology Education* (Bencze et Alsop, 2014) en présentent de nombreux exemples.

technoscientifique » (p. 15, 16). Un tel enseignement repose sur deux fondements⁶ : l'entretien, par les enseignants et enseignantes, d'une posture non déficitaire (voire antidéficitaire) envers les citoyens et les citoyennes, d'une part, et d'un rapport émancipé envers les experts et les expertes⁷, d'autre part. Dans la prochaine section, nous explicitons ces deux fondements.

2. Quelques assises théoriques : postures envers les citoyens et les citoyennes et rapports aux experts et aux expertes scientifiques

Pour envisager l'enseignement de controverses sociotechniques dans une perspective démocratique, les enseignants et enseignantes doivent considérer que les apprenants et les apprenantes (et plus largement, les citoyens et les citoyennes) sont en mesure de s'en approprier les tenants et aboutissants. Or, dans les médias et ailleurs, l'idée selon laquelle les citoyens et les citoyennes souffriraient de déficits d'intérêt, de connaissances et de compréhension lorsqu'il est question des technosciences (Callon, 1998; Pouliot, 2009) est régulièrement exprimée. Les chercheurs et chercheuses de sociologie des sciences et de didactique des sciences et de la technologie désignent ce point de vue par l'expression « posture déficitaire » envers les citoyens et les citoyennes. Or, les recherches de ces domaines montrent de façon éloquente que ce point de vue est non seulement inexact, mais aussi contreproductif (Pouliot, 2009; Wynne, 2006).

Michel Callon a été l'un des premiers à dégager différents modèles de relations entre les citoyens et les scientifiques, dont certains s'éloignent de la posture déficitaire. Dans son article de 1998, il détaille trois modèles : le modèle de l'instruction publique, le modèle du débat public et le modèle de la coproduction des savoirs. Dans le modèle de l'instruction publique (souvent appelé informellement modèle du déficit⁸), les points de vue des citoyens sont considérés comme irrationnels et gagneraient à être remplacés par des savoirs scientifiques. Pour cette raison, la participation citoyenne dans les débats n'est pas conçue comme pertinente. Plusieurs rôles sont réservés aux scientifiques, notamment l'information des citoyens et des citoyennes et la production de savoirs scientifiques. Si, pour Callon, le modèle de l'instruction publique est le plus communément observé, il ne s'agit pas de la seule manière d'envisager les relations entre les actrices citoyenne et scientifique. Dans le modèle

⁶ En effet, si on considère que les citoyens et les citoyennes – groupe auquel les élèves, mais aussi les enseignants et les enseignantes peuvent être associés – présentent des déficits de capacités, d'intérêt et de compréhension par rapport aux controverses sociotechniques actuelles, toute la pertinence d'explorer ces controverses, de les inviter à se positionner à leur sujet et d'agir sur elles s'effondre. L'idée d'entretenir un rapport émancipé devant les experts et les expertes scientifiques perd aussi tout son intérêt, puisque le citoyen ou la citoyenne ne peut alors pas comprendre les énoncés produits, les examiner, discuter de manière légitime avec les experts et les expertes, et encore moins collaborer avec eux.

⁷ Le développement d'un rapport « plus libre » envers les experts et les expertes fait d'ailleurs partie du référentiel de formation des enseignants et des enseignantes du Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 2001a).

⁸ Voir par exemple les textes de Maleki (2014) et de Girault et Molinatti (2011).

du débat public, une relation de complémentarité unit les savoirs locaux et contextualisés des citoyens et des citoyennes et les savoirs plus universels des scientifiques. Ainsi, les citoyens et citoyennes sont invités à prendre part aux débats. Ils sont toutefois toujours exclus de la production des savoirs scientifiques. Enfin, le modèle de la coproduction des savoirs se caractérise par une plus grande symétrie dans les relations entre les citoyens et les citoyennes, d'une part, et les scientifiques, d'autre part. Il reconnaît que dans le cas de la survenue d'une controverse sociotechnique, il n'est pas rare que les citoyens et les citoyennes lancent l'alerte, recueillent des données préliminaires, documentent des cas, et ainsi de suite. En plus de contribuer à la production de savoirs scientifiques, ils jouent un rôle important dans les débats et dans les processus sociopolitiques de prises de décisions. Dans son article, Callon (1998) illustre chaque modèle par des exemples de cas où des relations semblables entre les citoyens et les scientifiques ont pu être documentées. Il insiste par ailleurs sur le fait qu'aucun modèle n'est meilleur que les autres dans l'absolu : il est par exemple plus difficile d'imaginer que les citoyens et les citoyennes produisent des savoirs scientifiques dans les recherches de physique des particules que lorsqu'il s'agit d'un enjeu local qui concerne la qualité de l'air. Il ajoute toutefois que dans le cas des controverses sociotechniques, le modèle de l'instruction publique (du déficit) s'avère habituellement problématique, puisqu'il empêche les citoyens et les citoyennes de contribuer de façon pertinente à leur cours et à leur gestion.

Ainsi, pour enseigner les controverses sociotechniques dans une perspective démocratique, c'est-à-dire pour outiller les apprenants et les apprenantes en vue de leur participation dans le contexte de ces controverses, il importe de s'inspirer d'un autre modèle que celui de l'instruction publique chaque fois que la possibilité se présente. Autrement dit, il faut éviter d'entretenir une posture déficitaire envers les citoyens et les citoyennes. Au contraire, on gagne à s'appuyer sur leurs capacités à comprendre les tenants et aboutissants des controverses, à s'intéresser à ces dernières, à débattre à leur sujet, à y contribuer de façon pertinente, etc., voire à combattre la posture déficitaire. Dans le contexte de cet article (et dans nos travaux de recherche), nous appelons « posture déficitaire » l'idée selon laquelle les citoyens et citoyennes souffrent de déficits relatifs aux technosciences, « posture non déficitaire » celle selon laquelle les citoyens ne souffrent pas de tels déficits et « posture antidéficitaire » la posture qu'entretiennent les personnes qui s'opposent à la posture déficitaire (Groleau, 2017).

Entretenir un rapport émancipé aux experts et aux expertes, notamment scientifiques, est un fondement de l'enseignement des controverses sociotechniques dans une perspective démocratique, au même titre que la reconnaissance des capacités citoyennes. En effet, et comme le fait remarquer Elkouri (2020), il est pertinent que les citoyens et les citoyennes échangent avec les experts et les expertes, les interrogent, remettent leurs propos en question, etc.

La notion de rapport aux experts et aux expertes scientifiques est une déclinaison de celle de rapport au savoir, mise en forme par Charlot (1997). Ce sociologue de l'éducation souhaitait au départ expliquer l'échec scolaire autrement que par les théories de la différence, qui ont pour particularité d'être associées à une posture déficitaire, en considérant que les jeunes qui ne réussissent pas à l'école sont ceux provenant d'un milieu, notamment familial, qui n'a pas pu leur offrir les mêmes conditions que ceux qui proviennent de milieux plus favorisés sur les plans socioéconomique, culturel, etc. La notion de rapport au savoir s'intéresse à l'expérience que vivent les apprenants et apprenantes, en mettant l'accent sur ce qu'ils disent, savent, sont et font, plutôt que sur ce qu'ils ne disent pas, ne savent pas, ne sont pas et ne font pas. Ainsi, nous dirions que Charlot entretient lui-même une posture antidéficitaire envers les apprenants et les apprenantes en proposant un cadre théorique alternatif à ceux qui adoptent une posture déficitaire.

Le rapport au savoir est défini à la fois comme un rapport à soi, un rapport aux autres et un rapport à l'activité dans le monde et sur le monde dans un contexte d'apprendre et de savoir⁹, ce qui en fait un outil théorique flexible qui permet de documenter des aspects variés des relations qu'une personne entretient avec le savoir. Il a souvent été privilégié pour mieux comprendre divers aspects de l'expérience scolaire d'apprenants et d'apprenantes. Au début des années 2000, la notion a été importée en didactique des sciences (Cappiello et Venturini, 2011) et a été employée pour examiner les rapports à la physique, les rapports à certains savoirs ou à certaines disciplines scientifiques et les rapports aux experts et aux expertes scientifiques d'apprenants et d'enseignants¹⁰.

Dans cet article, nous nous appuyons sur la définition suivante du rapport aux experts et aux expertes scientifiques :

Le rapport aux experts scientifiques est l'ensemble des relations que des personnes entretiennent avec des activités, des relations interpersonnelles, des lieux, des personnes considérées comme expertes scientifiques, des situations, des obligations, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par-là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation (Pouliot, 2011, p. 229, 230, à partir de Charlot, 1997, p. 94).

Par ailleurs, le rapport aux experts et aux expertes scientifiques qu'une personne entretient emporte avec lui une façon particulière d'envisager ou de considérer les citoyens et les citoyennes, leurs rôles et leurs capacités. Plus largement, les différents rapports aux

⁹ L'ancrage de la notion du rapport au savoir dans un contexte lié à l'apprendre et au savoir provient des travaux de Charlot et de ses collègues de l'équipe ESCOL, qui ont en commun d'être issus du champ de la sociologie de l'éducation.

¹⁰ Voir par exemple les bilans de Pouliot, Bader et Therriault (2010) et de Cappiello et Venturini (2011) des recherches menées sur ces thèmes.

experts et aux expertes scientifiques portent un angle d'approche (et une attitude) vis-à-vis des groupes d'acteurs et d'actrices concernés par les controverses sociotechniques actuelles.

Nous avons opérationnalisé la notion de rapport aux experts et aux expertes scientifiques en la scindant en ses rapports à soi, aux autres et à l'activité dans le monde et sur le monde. Le rapport à soi d'une personne est ainsi constitué des rôles, capacités et incapacités qu'elle s'attribue dans le cours et la gestion de controverses sociotechniques, alors que son rapport aux autres est l'ensemble des rôles, capacités et incapacités qu'elle distribue aux scientifiques et aux experts et expertes scientifiques¹¹. Les rôles, capacités et incapacités associés aux citoyens et aux citoyennes s'inscrivent dans le rapport à soi ou aux autres, selon le contexte¹². Nous avons considéré que les interactions que les personnes estiment être possibles ou souhaitables entre les citoyens et les citoyennes, d'une part, et les autres groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, d'autre part, correspondent à leur rapport à l'activité dans le monde et sur le monde.

Dans la prochaine section, nous présentons les grandes lignes de la recherche que nous avons menée sur les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire.

3. La recherche menée¹³

La recherche dont il est question dans cet article poursuivait la visée de documenter les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire¹⁴ dans le contexte de discussions et de réflexions autour de controverses sociotechniques actuelles. Il s'agit de la recherche doctorale de Groleau (2017), réalisée sous la direction de Pouliot. Quinze personnes (âgées de 18 à 20 ans; 13 femmes, 2 hommes¹⁵) engagées dans la dernière session de leur programme de Sciences humaines (profil éducation) et se destinant à l'enseignement au primaire ont participé à la recherche. La collecte de données a été menée dans le contexte d'un cours obligatoire de sociologie des sciences.

¹¹ Il n'est en effet pas rare que les participantes distinguent les scientifiques et les experts scientifiques.

¹² Certaines participantes s'associent, dans leurs discours, aux citoyens et aux citoyennes (p. ex., « Nous, les citoyennes, sommes conscientes que [...] »), alors que d'autres s'en dissocient (p. ex., « Les citoyens sont d'avis que [...] »). Dans le premier cas, nous avons considéré que les propos de la participante témoignent de son rapport à soi; dans le deuxième cas, nous avons considéré qu'ils reflètent son rapport aux autres.

¹³ Pour de plus amples informations relatives aux orientations méthodologiques et analytiques de cette recherche, le lecteur ou la lectrice est invité à consulter la thèse de Groleau (2017).

¹⁴ Rappelons que l'entretien, par les enseignantes du primaire, d'un rapport plus libre devant les experts et les expertes, notamment scientifiques, est une attente ministérielle. Or, ce rapport aux experts et aux expertes scientifiques de la part de futures enseignantes du primaire n'avait jamais été documenté avant la réalisation de la recherche doctorale de Groleau, sur laquelle s'appuie cet article.

¹⁵ En raison de l'asymétrie dans le nombre d'hommes et de femmes ayant pris part à la recherche, nous nous permettons d'employer le féminin générique pour référer à ses participants et participantes.

Le volet empirique de la recherche est constitué de trois opérations méthodologiques. Les quinze participantes ont d'abord rempli un questionnaire ouvert portant sur le cours et la gestion de controverses sociotechniques actuelles. La première question prenait la forme d'un item VOSTS (Aikenhead et Ryan, 1992), c'est-à-dire d'un énoncé accompagné de choix de réponses allant de l'accord au désaccord complet face à l'énoncé. L'énoncé présenté aux participantes concernait le ou les groupes d'acteurs sociaux qui devraient exercer le rôle de décideurs dans le contexte de controverses sociotechniques actuelles :

Ce sont les scientifiques et les ingénieurs qui devraient prendre les décisions en ce qui a trait à l'avenir de la technologie au Canada (p. ex., la production d'OGM, l'exploration et l'exploitation du gaz de schiste, le développement des nanotechnologies, le clonage) parce qu'ils sont ceux qui connaissent le mieux les faits dans ce domaine.

En plus de signifier le choix de réponse qui s'apparentait le plus à leur point de vue, les participantes étaient conviées à justifier leur point de vue en environ une page. Des questions relatives aux rôles qu'elles attribuent à divers groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, aux possibles modalités de prises de décisions, aux caractéristiques qu'elles associent à de bonnes et à de mauvaises décisions et à ce qui pourrait expliquer l'émergence et la clôture de controverses ont également été soumises aux participantes.

Les participantes qui le souhaitaient (sept personnes formant deux groupes de trois et quatre personnes) ont ensuite pris part à une séance du jeu de société *Decide* (Groleau et Pouliot, 2014; Pion, Piron et Duranceau, 2009) visant à leur permettre de s'informer, de discuter et de prendre position au sujet de la controverse entourant les nanotechnologies. Ce jeu est disponible gratuitement en ligne (www.playdecide.eu) sous licence *Creative Commons* et prend la forme de cartes que l'on peut imprimer sur du papier ou du carton. Les séances, qui ont duré respectivement 49 et 63 minutes, ont été enregistrées (audio seulement).

Enfin, sept participantes ont pris part à des entrevues individuelles semi-dirigées (d'une durée moyenne de 41 minutes) (Kvale, 1996) les invitant à détailler et à clarifier les points de vue étayés lors des deux premières opérations méthodologiques. Ces entrevues ont également été enregistrées (audio seulement).

L'analyse des données s'inspire de l'analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2008), selon laquelle les chercheuses commencent leur analyse en subdivisant les questions de recherche en des questions plus précises, puis en d'autres questions encore, jusqu'à ce qu'elles soient suffisamment précises pour être en mesure d'y répondre à l'aide des données recueillies. Cette analyse nous a permis de dresser un inventaire des rôles, capacités et incapacités que les participantes attribuent à divers groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, d'une part, et des interactions qu'elles envisagent entre les citoyens et d'autres groupes d'acteurs sociaux, d'autre part. C'est ce que nous avons appelé l'analyse de

premier niveau. Quant à l'analyse de deuxième niveau, elle a consisté en la construction d'une série de rapports idéaux-typiques (Weber, 1949) aux experts et aux expertes scientifiques des participantes, selon l'inventaire produit dans le contexte de l'analyse de premier niveau.

4. La typologie des rapports aux experts et aux expertes scientifiques et les postures qui leur sont associées

Dans cette section, nous interprétons les rapports idéaux-typiques aux experts et aux expertes scientifiques construits dans la recherche doctorale de Groleau (2017) – un rapport de dépendance, un rapport de coexistence, un rapport de coopération et un rapport d'*empowerment* face aux experts et aux expertes scientifiques – sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire que les participantes entretiennent envers les citoyens et les citoyennes.

4.1 Le rapport de dépendance aux experts et aux expertes scientifiques : une posture déficitaire envers les citoyens et les citoyennes

Les personnes qui entretiennent un rapport de dépendance face aux experts et aux expertes scientifiques ont en commun d'attribuer le rôle de décideurs aux scientifiques (conjointement avec les ingénieurs dans certains cas) dans le contexte de controverses sociotechniques. Dans certains cas, les participantes dont les propos peuvent être associés à ce rapport idéal-typique justifient l'attribution de ce rôle aux scientifiques par leurs capacités, alors que dans d'autres cas, elles l'expliquent par les incapacités qu'elles attribuent aux citoyens et aux citoyennes. D'ailleurs, les participantes dont les propos peuvent être associés à ce rapport aux experts et aux expertes scientifiques attribuent peu, voire pas du tout de capacités aux citoyens et aux citoyennes dans leurs discours.

On constate que les caractéristiques de ce rapport aux experts et aux expertes scientifiques rappellent la posture déficitaire envers les citoyens et les citoyennes parce qu'elles mettent l'accent sur les déficits citoyens (de connaissances, de pouvoir, d'influence, etc.) ou encore sur la différence entre les capacités des scientifiques et celles des citoyens et des citoyennes. À titre d'exemple, la participante 12 explique que les citoyens et les citoyennes ne sont pas en mesure de produire une opinion aussi éclairée et pertinente que celle des scientifiques. Elle exprime d'ailleurs ce qui distingue les points de vue citoyens et scientifiques à la fois en termes de manque (de déficit) et de divergence (de différence) :

Tant que tu n'es pas scientifique, là, ou tu sais, il y a tout le temps de quoi qui va peut-être te manquer, qui va faire que ton opinion va peut-être un peu diverger de qu'est-ce que tu voudrais vraiment en réalité (participante 12, entrevue individuelle).

Dans le même ordre d'idées, les participantes 3, 4, 11 et 13 s'expriment, lors de la séance du jeu de société *Decide* à laquelle elles ont pris part, au sujet de l'idée selon laquelle les citoyens et les citoyennes souffrent d'un déficit de pouvoir dans le contexte de la controverse entourant les nanotechnologies.

Participante 11 : Je suis un peu indifférente en fait, je veux dire, ce n'est pas encore vraiment apparu, puis tu sais, on n'a pas encore tant, on n'a pas encore développé beaucoup les nanotechnologies, fait que je ne sais pas.

Participante 3 : Mais moi, je pense qu'on n'a pas vraiment de pouvoir dans cette problématique-là.

Participante 4 : Oui.

Participante 3 : C'est bien beau, dire notre opinion, sauf...

Participante 11 : On n'est rien qu'un citoyen.

Participante 13 : Un jour, tu vas peut-être l'avoir [le pouvoir].

Participante 3 : Tu sais on n'a pas, on ne connaît pas, genre...

Participante 4 : On n'a pas de pouvoir par rapport à ça.

En somme, le rapport de dépendance aux experts et aux expertes scientifiques porte l'idée de déficit citoyen. C'est donc dire que les participantes qui entretiennent un tel rapport entretiennent également une posture déficitaire envers les citoyens et les citoyennes.

4.2 Le rapport de coexistence avec les experts et les expertes scientifiques : une posture non déficitaire envers les citoyens et les citoyennes

Le rapport de coexistence avec les experts et les expertes scientifiques se caractérise par la délégation du rôle de décideurs aux représentants et aux représentantes politiques. Les participantes qui entretiennent un tel rapport aux experts et aux expertes scientifiques insistent surtout sur la complémentarité des rôles attribués aux différents groupes d'actrices et d'acteurs sociaux : les représentants et représentantes politiques prennent les décisions, les scientifiques réalisent des activités de recherche, les citoyens et les citoyennes expriment leurs points de vue, etc. Dans ce rapport aux experts et aux expertes scientifiques, chaque groupe d'actrices et d'acteurs sociaux exerce de façon exclusive ou quasi exclusive un ou quelques rôles dans le cours et la gestion des controverses sociotechniques actuelles. Ainsi, rares sont les interactions envisagées entre ces différents groupes.

Les participantes qui entretiennent un rapport de coexistence avec les experts et les expertes scientifiques attribuent quelques capacités, incapacités ou déficits aux uns et aux

autres, mais ceux-ci ne servent pas à justifier l'attribution de rôles. À titre d'exemple, la participante 9 attribue aux scientifiques et aux ingénieurs la capacité de prendre les décisions dans le contexte de controverses sociotechniques actuelles : « Je peux reconnaître que les scientifiques et les ingénieurs sont les gens les plus qualifiés pour prendre des décisions sur l'avenir technologique ou sur l'environnement » (participante 9, questionnaire). Toutefois, elle distribue plutôt le rôle de décideurs aux représentants et représentantes politiques, puisque les scientifiques et les ingénieurs, en raison de leurs vastes connaissances, pourraient tenter de freiner des projets à teneur technoscientifique. De la même manière, lorsque ces participantes attribuent des capacités, des incapacités et des déficits, c'est souvent à elles-mêmes qu'elles les distribuent. Elles le font à titre individuel et cela n'influence pas l'exercice de leurs rôles. En somme, les propos des participantes qui entretiennent un rapport de coexistence envers les experts et les expertes scientifiques, en mettant davantage l'accent sur la complémentarité des rôles que sur les capacités, incapacités et déficits que l'on pourrait associer à divers groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, témoignent de l'entretien d'une posture non déficitaire envers les citoyens et les citoyennes.

4.3 Le rapport de coopération avec les experts et les expertes scientifiques : une posture non déficitaire envers les citoyens et les citoyennes

Les personnes qui entretiennent un rapport de coopération avec les experts et les expertes scientifiques sont d'avis que les décisions relatives aux controverses sociotechniques actuelles doivent être prises conjointement par les citoyens et les citoyennes et les scientifiques, mais aussi, selon les cas, en collaboration avec d'autres groupes d'actrices et d'acteurs sociaux. Ces personnes mettent l'accent sur la relation de coopération (plutôt que de complémentarité) dans l'exercice des rôles, coopération qui s'accompagne d'un grand nombre d'interactions.

Deux cas de figure sont observés ici : celui de participantes qui se concentrent sur l'attribution de rôles et d'interactions (donc qui font l'économie des capacités, incapacités et déficits) et celui de participantes qui associent un grand nombre de rôles et d'interactions à différents groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, mais qui attribuent aussi de nombreuses capacités et incapacités aux citoyens et aux citoyennes. Les deux cas de figure reflètent une posture non déficitaire envers les citoyens et les citoyennes : dans le premier cas, la participante met peu l'accent sur les capacités et les incapacités des citoyens et des citoyennes; dans le deuxième cas, elle en discute abondamment, mais le nombre de capacités et d'incapacités est approximativement le même.

La participante 4 s'inscrit dans le premier cas de figure. Elle s'attribue trois rôles¹⁶, en attribue quatre aux citoyens et aux citoyennes¹⁷ et six aux scientifiques¹⁸ dans le cours et la gestion de controverses sociotechniques actuelles. Elle aborde aussi quatre types d'interactions entre les citoyens et d'autres groupes d'actrices et d'acteurs sociaux¹⁹. Elle discute de certaines de ces interactions à de nombreuses reprises, par exemple celle relative à l'information des citoyens et des citoyennes, qu'elle nommera à onze occasions. En ce qui concerne l'attribution de capacités et d'incapacités, elle attribue aux citoyens et aux citoyennes la capacité de prendre des décisions éclairées – ce qui n'est pas étonnant, en ce sens qu'il est prévu qu'ils contribuent aux processus sociopolitiques de prises de décisions – et leur attribue (et s'attribue) à la fois la capacité (s'ils se regroupent) et l'incapacité (s'ils agissent seuls) d'influencer les décisions. Elle ne distribue aucune autre capacité ou incapacité. La participante 13, dont le discours peut être associé au deuxième cas de figure, s'attribue deux rôles²⁰, cinq capacités²¹ et quatre incapacités²² (elle attribue le même nombre de capacités et d'incapacités aux citoyens et aux citoyennes); attribue cinq rôles supplémentaires aux citoyens et aux citoyennes²³; sept rôles²⁴, deux capacités²⁵ et une incapacité²⁶ aux scientifiques, ainsi qu'un rôle²⁷ et une capacité²⁸ aux experts et aux expertes scientifiques.

4.4 Le rapport d'empowerment face aux experts et aux expertes scientifiques : une posture antidéficitaire envers les citoyens et les citoyennes

Les personnes qui entretiennent un rapport d'*empowerment* face aux experts et aux expertes scientifiques considèrent que les citoyens et les citoyennes devraient prendre les décisions dans le contexte de controverses sociotechniques actuelles. Leur discours a pour

¹⁶ Prendre les décisions; exprimer ses points de vue; participer aux prises de décisions.

¹⁷ Participer aux prises de décision; approuver les nouvelles technologies; évaluer les nouvelles technologies; exprimer leurs points de vue.

¹⁸ Informer; participer aux prises de décision; participer à des activités de concertation; réaliser des activités de recherche et de développement; proposer des projets; diriger le travail des ingénieurs.

¹⁹ Proposition de projets aux citoyens et aux citoyennes; information des citoyens et des citoyennes; consultation des citoyens et des citoyennes; consultation, par les citoyens et les citoyennes, des entreprises privées.

²⁰ Exprimer ses points de vue; s'informer ou être informée.

²¹ Comprendre la problématique; se construire un point de vue; débattre; prendre les décisions en ce qui concerne la commercialisation, ou non, des nouvelles technologies; prendre les décisions.

²² S'informer ou être informée; se positionner; interagir avec les scientifiques sans intermédiaire; influencer les prises de décision.

²³ Prendre les décisions; se construire un point de vue; évaluer les nouvelles technologies; participer aux prises de décision; contribuer à l'établissement de critères relatifs aux prises de décision.

²⁴ Participer aux prises de décision; exprimer leurs points de vue; prendre les décisions; réaliser des activités de recherche et de développement; évaluer les nouvelles technologies; contribuer à l'établissement de critères relatifs aux prises de décision; informer.

²⁵ Comprendre la problématique; prendre des décisions éclairées.

²⁶ Diffuser largement des informations scientifiques.

²⁷ Réaliser des activités de recherche et de développement.

²⁸ Apporter des réponses.

particularité de se centrer sur les rôles et capacités des citoyens et des citoyennes. Elles insistent sur leurs capacités et sur les rôles qu'ils pourraient ou devraient exercer.

La participante 30 attribue, par exemple, quatre rôles aux citoyens et aux citoyennes (prendre les décisions, exprimer leurs points de vue, s'informer ou être informés et participer aux questions technoscientifiques d'actualité), alors qu'elle n'en attribue que deux (exprimer leurs points de vue et informer) aux scientifiques. Les experts et les expertes scientifiques ont également pour rôle d'exprimer leurs points de vue. Elle distribue de plus deux capacités aux citoyens et aux citoyennes, alors qu'elle ne leur attribue aucune incapacité et n'associe aucune capacité ou incapacité aux scientifiques. À ses yeux, les citoyens sont en mesure de prendre des décisions et de faire preuve de jugement.

La participante 26 mentionne quant à elle à douze occasions, dans le questionnaire qu'elle a rempli et dans l'entrevue à laquelle elle a pris part, que les citoyens et les citoyennes devraient exercer le rôle de décideurs. Voici quelques extraits de son discours :

Le public doit avoir le dernier mot (participante 26, questionnaire).

Tandis que moi, je considère que le droit de veto, c'est le public qui l'a parce qu'il représente tellement une grosse partie de la population que c'est à eux dans le fond de décider un peu, là, si oui ou non (participante 26, entrevue individuelle).

[...] le rôle du public pour moi, c'est de s'informer, d'une part, puis de prendre une décision, puis de veiller un petit peu personnellement à ce que [cette décision soit] respecté[e] (participante 26, entrevue individuelle).

Puisque ces participantes insistent autant sur les capacités des citoyens et des citoyennes, mais aussi sur les rôles qu'ils gagneraient à exercer (notamment en répétant leurs propos allant en ce sens à de très nombreuses occasions), nous associons l'entretien d'un rapport d'*empowerment* aux experts et aux expertes scientifiques à une posture antidéficitaire envers les citoyens et les citoyennes.

5. Discussion

Dans la section précédente, nous avons brièvement présenté les quatre rapports aux experts et aux expertes scientifiques qui constituent l'outil typologique construit par Groleau (2017). Dans cette foulée, nous nous sommes souciées de mettre en exergue les postures que ces rapports emportent avec eux relativement aux rôles et capacités des citoyens et des citoyennes dans le contexte de la gestion de controverses sociotechniques actuelles. Les résultats présentés dans la section précédente mettent ainsi en lumière que les deux fondements pour envisager un enseignement des technosciences dans une perspective démocratique, soit le fait d'entretenir un rapport émancipé aux experts et aux expertes

scientifiques et une posture non déficitaire ou antidéficitaire envers les citoyens et les citoyennes, sont liés de près. Ils font aussi voir que différents rapports aux experts et aux expertes scientifiques peuvent être considérés comme des rapports émancipés. En effet, les rapports de coexistence, de coopération et d'*empowerment* face aux experts et aux expertes scientifiques s'éloignent tous, bien que selon des modalités différentes, d'une relation de dépendance envers les experts et les expertes. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que plusieurs participantes sont en mesure de se distancer des manières plus traditionnelles de concevoir les capacités citoyennes et les relations avec les experts et les expertes scientifiques, comme Callon le proposait en 1998, et cela, avant même le début de leur formation universitaire en éducation.

Les résultats de cette recherche sont encourageants, puisque reconnaître les capacités citoyennes et entretenir un rapport émancipé face aux experts et aux expertes scientifiques permet d'envisager des relations moins asymétriques entre deux duos : celui des citoyens et des scientifiques et celui des citoyens et des représentants politiques (Callon et coll., 2001). Chaque groupe, lorsqu'il est reconnu dans ses capacités, peut contribuer à la construction d'un monde commun, monde qui sera de surcroît légué aux générations futures. Autrement dit, l'enseignement des technosciences s'inscrivant dans une posture démocratique, étant par définition socialisé et politisé, vise l'établissement d'un monde plus juste et plus sain (Bencze et Carter, 2011).

L'un des intérêts d'un tel enseignement est qu'il légitime les discussions éthiques²⁹ en classe de technosciences, voire les rend nécessaires afin de bien appréhender la complexité de la controverse étudiée. Les discussions des participantes à cette recherche ont d'ailleurs très souvent pris une telle direction. À titre d'exemple, les participantes 18, 23 et 26 ont, durant leur séance du jeu de société *Decide*, discuté du risque d'un exercice inapproprié du pouvoir par différents groupes d'acteurs sociaux dans les controverses sociotechniques actuelles, de la possibilité que les nanotechnologies mènent à des pratiques eugéniques, du fait que seules les personnes disposant de fonds importants pourront au départ avoir accès aux avancées relatives aux nanotechnologies, d'un risque de délocalisation des usines, du travail d'enfants, etc. De la même manière, nous avons constaté que les participantes à la recherche sont très intéressées par les aspects éthiques des controverses sociotechniques actuelles, fondent souvent leurs points de vue sur eux et choisissent de discuter de nombreuses cartes du jeu *Decide* qui portent sur ces aspects, alors qu'elles auraient pu choisir des cartes portant sur d'autres aspects des nanotechnologies.

²⁹ Il en est d'ailleurs de même en ce qui concerne les discussions politiques, économiques, sociales, juridiques, réglementaires, environnementales et médicales. Le lecteur ou la lectrice peut consulter le chapitre de Groleau et Pouliot (2017b) présentant les manières dont les participantes à la recherche sur laquelle porte cet article conçoivent les inégalités économiques dans le contexte de la controverse entourant les nanotechnologies.

L'une des limites de cette recherche est son nombre de participants et de participantes relativement faible. Cette démarche ne visait pas l'exhaustivité. En effet, une recherche menée auprès d'un plus grand nombre de personnes aurait peut-être fait émerger d'autres rapports idéaux-typiques aux experts et aux expertes scientifiques, tel un rapport de refus des experts et des expertes scientifiques (dont il est notamment question dans les travaux de Michael (1996) et dans ceux de Collins (2014)) ou un rapport d'identification aux experts et aux expertes scientifiques, que nous entrevoyons dans une recherche en cours portant sur les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futurs scientifiques et ingénieurs.

Conclusion

En conclusion, nous sommes d'avis que l'enseignement universitaire de la didactique des sciences et de la technologie gagnerait à soutenir davantage la reconnaissance des capacités citoyennes et le développement d'un rapport émancipé aux experts et aux expertes scientifiques. L'idée est d'inviter les étudiantes à clarifier, à approfondir et à consolider leurs réflexions à ces égards. À titre d'exemple, nous abordons, dans nos cours de didactique des sciences et de la technologie au primaire, la notion de posture épistémologique. Ces séances de cours permettent aux étudiantes d'enrichir leur répertoire d'outils théoriques utiles au moment d'analyser les tenants et aboutissants des questions technoscientifiques d'actualité et de justifier leurs choix pédagogiques et didactiques. De la même manière, nous avons intégré à nos cours le texte de Turcotte (2016), qui présente l'initiative de l'enseignante Justine Dion-Routhier, dont les élèves de 4^e et 5^e années du primaire ont investigué la controverse entourant le déversement d'eaux usées à Montréal (communément appelée *flushgate*), puis ont écrit à Denis Coderre, alors maire de Montréal, pour lui faire part de leur compréhension de la situation et de leurs recommandations dans le cas d'un déversement futur. Les étudiantes lisent le texte, le commentent, puis proposent d'autres manières d'intégrer des questions technoscientifiques d'actualité dans leurs cours.

Enfin, si la pertinence de l'enseignement des controverses sociotechniques dans une perspective démocratique n'a jamais été remise en question en contexte québécois, il n'en demeure pas moins qu'il occupe une part marginale des cours de technosciences à tous les ordres d'enseignement. Ce que la pandémie a mis en lumière, c'est à quel point cet enseignement essentiel ne peut plus demeurer en périphérie.

Remerciements

Nous remercions les quinze futures enseignantes du primaire qui ont participé à la recherche, ainsi que leur enseignante. Le CRSH a financé cette recherche par l'entremise d'une bourse doctorale.

Références

- Aikenhead, G. S. et A. G. Ryan (1992). The Development of a New Instrument: 'Views on Science—Technology—Society' (VOSTS). *Science Education*, 76(5), 477–491.
- Albe, V. (2005). Un jeu de rôle sur une controverse socio-scientifique actuelle: une stratégie pour favoriser la problématisation ? *Aster*, (40), 67–94.
- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Barma, S. et L. Guilbert (2006). Différentes visions de la culture scientifique et technologique: défis et contraintes pour les enseignants. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 11–39). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélair-Cirino, M. et M. Crête (28 mars 2020). La critique a-t-elle sa place en temps de crise? *Le Devoir*. Récupéré de : <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/575934/tous-derriere-legault>
- Bencze, L. et S. Alsop (dir.). (2014). *Activist Science and Technology Education*. Dordrecht : Springer.
- Bencze, L. et L. Carter (2011). Globalizing Students Acting for the Common Good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 648–669.
- Bencze, L., Pouliot, C., Pedretti, E., Simonneaux, L., Simonneaux, J. et D. Zeidler (2020). SAQ, SSI and STSE Education: Defending and Extending "Science-in-context." *Cultural Studies of Science Education*, (0123456789).
- Bourque, F. (25 mars 2020). Le médecin iconoclaste. *Le Soleil*. Récupéré de : <https://www.lesoleil.com/chroniques/francois-bourque/le-medecin-iconoclaste-7cce306ec59f3e76fb8c8ed376069fb0>
- Callon, M. (1998). Des différentes formes de démocratie technique. *Annales des Mines*, (9), 63–73.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cappiello, P. et P. Venturini (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, (31), 237–252.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Collins, H. (2014). *Are we all scientific experts now?* Cambridge : Polity.
- Dupont, P. et N. Panissal (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(2), 27–50.
- Elkouri, R. (30 avril 2020). Dociles et obéissants. *La Presse*. Récupéré de : <https://www.lapresse.ca/covid-19/202004/29/01-5271485-dociles-et-obeissants.php>

- Epstein, S. (1995). The Construction of Lay Expertise: AIDS Activism and the Forging of Credibility in the Reform of Clinical Trials. *Science, Technology & Human Values*, 20(4), 408–437.
- Gelper, N. (2 avril 2020). «Écoutez les consignes», plaide un homme immunodéficient. *Métro*. Récupéré de : <https://journalmetro.com/local/mercier-anjou/2435275/ecoutez-les-consignes-plaide-un-homme-immunodeprime/>
- Girault, Y. et G. Molinatti (2011). Comment les musées et centres de sciences s'exposent aux controverses socioscientifiques. *Hermès*, (61), 159–166.
- Groleau, A. (2017). *Rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire: Construction de quatre idéaux-types*. Université Laval.
- Groleau, A. et C. Pouliot (2014). Le jeu de société Decide pour s'informer, discuter et prendre position au sujet de controverses sociotechniques actuelles. *Spectre*, (43), C2–C4.
- Groleau, A. et C. Pouliot (2017a). Aborder les controverses scientifiques et technologiques en classe de sciences : convergences et divergences de quatre courants de recherche. In S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 55–72). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Groleau, A. et C. Pouliot (2017b). WISE Preservice Teachers Discussing Social and Economic Disparities During a Discussion Game Dealing with Nanotechnologies. Dans J. L. Bencze (dir.), *Science & Technology Education Promoting Wellbeing for Individuals, Societies & Environments* (pp. 555–564). Dordrecht : Springer.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Lagacé, P. (20 avril 2020). Choisir ses morts. *La Presse*. Récupéré de : <https://www.lapresse.ca/covid-19/202004/19/01-5270060-choisir-ses-morts.php?fbclid=IwAR36MK6eWH8MaTNKyLYAoPdpeI6grviOAADisFrFNZzw2fQtXLnZ2Ofug3A>
- Legardez, A. et L. Simonneaux (dir.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur.
- Lévesque, L. (17 mars 2020). COVID-19 : les aînés doivent respecter la demande de confinement, dit la FADOQ. *Le Nouvelliste*. Récupéré de : <https://www.lenouvelliste.ca/actualites/covid-19/covid-19-les-aines-doivent-respecter-la-demande-de-confinement-dit-la-fadoq-bbbc469db28699c2da046a4fcde68319>
- Maillé, M.-È. (2018). *L'affaire Maillé*. Montréal : Écosociété.
- Maleki, K. (2014). Espace public et culture scientifique. *Sciences de la société*, (91), 174–188.
- Mathieu, L. (21 avril 2020). L'expertise infirmière en CHSLD. *Le Devoir*. Récupéré de : <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/577387/l-expertise-infirmiere-en-chsld>
- Michael, M. (1996). Ignoring Science: Discourses of Ignorance in the Public Understanding of Science. Dans A. Irwin et B. Wynne (dir.), *Misunderstanding science? The public*

- reconstruction of science and technology* (pp. 107–125). Cambridge: Cambridge University press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Sciences de la nature. Programme d'études préuniversitaires 200.B0*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Collin.
- Patch-Neveu, C. (23 avril 2020). Les proches aidants sont eux aussi des experts. *Le Devoir*. Récupéré de : <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/577518/les-proches-aidants-sont-eux-aussi-des-experts>
- Pion, L., Piron, F. et M.-F. Duranceau (Dir.). (2009). *Aux sciences, citoyens! Expériences et méthodes de consultation sur les enjeux scientifiques de notre temps*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pouliot, C. (2009). Using the Deficit Model, Public Debate Model and Co-production of Knowledge Models to Interpret Points of View of Students Concerning Citizens' Participation in Socioscientific Issues. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 49–73.
- Pouliot, C. (2011). Post-Secondary Students' Relationship to People They Consider to Be Scientific Experts. *Research in Science Education*, 41(2), 225–243.
- Pouliot, C. (2015). *Quand les citoyens.ne.s soulèvent la poussière : la controverse autour de la pollution métallique à Limoilou*. Montréal : Carte blanche.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The Notion of the Relationship to Knowledge : A Theoretical Tool for Research in Science Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(3), 239–264.
- Roberge, S., Agence France-Presse et La Presse canadienne. (25 avril 2020). Contradictions autour de l'immunité collective. *La Tribune*. Récupéré de : <https://www.latribune.ca/covid-19/contradictions-autour-de-limmunité-collective-73430eb497de92a53ba60d34842d9b72>
- Sadler, T. D. (2011a). Socio-scientific issues-based education: what we know about science education in the context of SSI. Dans T. D. Sadler (dir.), *Socio-scientific issues in the classroom. Teaching, learning and research* (p. 355–369). Dordrecht : Springer.
- Sadler, T. D. (dir.). (2011b). *Socio-Scientific issues in the Classroom. Teaching, Learning and Research*. Dordrecht : Springer.

- Turcotte, C. (2016). Profil de Justine Dion-Routhier. Commencer sa carrière dans la controverse. *Spectre*, 45(3), 31–33.
- Weber, M. (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York : The free press.
- Wynne, B. (1996). Misunderstood Misunderstandings: Social Identities and Public Uptake of Science. Dans A. Irwin et B. Wynne (dir.), *Misunderstanding Science? The public Reconstruction of Science and Technology* (p. 19–46). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wynne, B. (2006). Public Engagement as a Means of Restoring Public Trust in Science - Hitting the Notes, but Missing the Music? *Community Genetics*, 9(3), 211–220.

Articles

L'initiation à l'épistémologie des sciences à l'école : peut-on envisager d'autres conceptualisations que le modèle *Nature of science* (NOS)?

Abdelkrim Hasni, Fatima Bousadra et Nancy Dumais

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073736ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073736ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hasni, A., Bousadra, F. & Dumais, N. (2020). L'initiation à l'épistémologie des sciences à l'école : peut-on envisager d'autres conceptualisations que le modèle *Nature of science* (NOS)? *Éthique en éducation et en formation*, (9), 82-104.
<https://doi.org/10.7202/1073736ar>

Résumé de l'article

Au sein du monde anglophone, l'expression *Nature of science* (NOS), qui prédomine largement dans les travaux issus du domaine, est présentée comme une « vision consensuelle ». Récemment, cette « vision consensuelle » a été remise en question par de nombreux auteurs. Notre article s'inscrit dans ce mouvement de conceptualisation de l'initiation à l'épistémologie des sciences à l'école. Nous y exposons, dans une première partie, les principales caractéristiques utilisées pour définir la NOS, tout en soulignant ses apports et ses limites, puis nous poursuivons, dans une deuxième partie, par une présentation des principales reconceptualisations proposées. Dans une troisième partie, nous présentons notre proposition de l'initiation à l'épistémologie, fondée sur l'engagement des élèves dans des pratiques scientifiques scolaires et des pratiques épistémiques. Nous concluons l'article en ouvrant la discussion sur les considérations éthiques associées à l'initiation à l'épistémologie en sciences.

L'initiation à l'épistémologie des sciences à l'école : peut-on envisager d'autres conceptualisations que le modèle *Nature of science* (NOS)?

Abdelkrim Hasni, Vice-doyen de la Faculté d'éducation; Fatima Bousadra, professeure; Nancy Dumais, professeure
Université de Sherbrooke

Résumé: Au sein du monde anglophone, l'expression *Nature of science* (NOS), qui prédomine largement dans les travaux issus du domaine, est présentée comme une « vision consensuelle ». Récemment, cette « vision consensuelle » a été remise en question par de nombreux auteurs. Notre article s'inscrit dans ce mouvement de conceptualisation de l'initiation à l'épistémologie des sciences à l'école. Nous y exposons, dans une première partie, les principales caractéristiques utilisées pour définir la NOS, tout en soulignant ses apports et ses limites, puis nous poursuivons, dans une deuxième partie, par une présentation des principales reconceptualisations proposées. Dans une troisième partie, nous présentons notre proposition de l'initiation à l'épistémologie, fondée sur l'engagement des élèves dans des pratiques scientifiques scolaires et des pratiques épistémiques. Nous concluons l'article en ouvrant la discussion sur les considérations éthiques associées à l'initiation à l'épistémologie en sciences.

Mots-clés: épistémologie; nature des sciences; démarche d'investigation scientifique; pratiques scientifiques; controverses socioscientifiques

Abstract: A diversity of concepts is used to account for an introduction to epistemology, but it is the expression *Nature of Science* (or NOS) that widely predominates in work in this field, and it is presented as a "consensual view". Recently this "consensual" view has been questioned by many authors. Our article contributes to this movement of conceptualizing the initiation to the epistemology of science in schools. The article first sets out the main characteristics used to define the NOS, while highlighting its contributions and its limits. It continues with a presentation of the principal reconceptualizations proposed by the authors. In a third part, we present our proposal for an initiation to epistemology, based on the involvement of students in school science practices and epistemic practices. We conclude the article by opening discussion on the ethical considerations associated with an initiation to epistemology in the sciences.

Keywords: epistemology; nature of science; scientific inquiry; scientific practices; socio-scientific issues

1. L'initiation à l'épistémologie : une composante de l'éducation scientifique

Au cours des dernières décennies, l'initiation à l'épistémologie¹ s'est affirmée comme composante essentielle de la formation scientifique aussi bien dans les publications portant sur les finalités éducatives que dans les curriculums de tous les pays occidentaux (Dushl, Schweingruber et Shouse, 2007; Hasni, 2005; Hasni et Bousadra, sous presse; Lederman, Bartos et Lederman, 2014; McComas et Olson, 1998). Outre le foisonnement d'articles dans des revues d'envergure comme le *Journal of research in science teaching* et le *Science education*, des numéros thématiques de revues (p. ex. : Hodson et Wong, 2017) et des ouvrages (Erduran et Dagher, 2014; Khine, 2012; Matthews, 2014) regroupant des dizaines de chercheurs internationaux tentent périodiquement de faire le point sur la question.

Les expressions utilisées dans le monde anglophone pour désigner cette initiation à l'épistémologie sont nombreuses² : « Ideas about science » (Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar et Dushl, 2003); « how science works » (McComas, 2017; Jenkins, 2004; Williams, 2011); « scientific epistemological view » et « scientific epistemological beliefs » (Cam et Geban, 2011; Hoskins, Lopatto et Stevens, 2011; Schwartz et Lederman, 2008); etc. Cependant, c'est le concept de *nature of science* ou NOS qui s'est imposé pour désigner cette initiation (Sandoval, 2005,). Alors que certains auteurs considèrent que les fondements théoriques de ce concept bénéficient d'une vision consensuelle, d'autres remettent en question le caractère consensuel de ce cadre de référence et plaident pour sa reconceptualisation.

Le présent article s'inscrit dans ce débat et poursuit les principaux objectifs suivants : 1) faire le point sur la signification du concept de NOS, tout en soulignant ses apports et ses limites; 2) présenter les principales tendances de reconceptualisation de la NOS; 3) proposer un cadre d'initiation à l'épistémologie en sciences, qui mobilise les conceptualisations précédentes et qui fait appel à l'engagement des élèves dans des pratiques scientifiques scolaires (dimension cognitive et épistémique), complété par l'analyse de pratiques de scientifiques et de cas contemporains ou tirés de l'histoire des sciences (dimensions institutionnelle et sociale). Ces deux dernières dimensions seront illustrées à l'aide de deux composantes : les modalités institutionnelles de production et de validation des savoirs et l'éthique comme composante du fonctionnement des sciences.

¹ À la suite des travaux de nombreux auteurs (p. ex., Gagnon, 2000; Granger, 2001), nous entendons par initiation à l'épistémologie l'acquisition de la capacité de porter un regard critique sur la nature des savoirs scientifiques et sur les processus de leur production et de leur validation ainsi que de l'ancrage de cette activité dans le contexte social.

² L'espace réservé à cet article ne permet pas d'aborder la perspective francophone, où ces préoccupations sont portées notamment par le concept de « rapport au savoir » (Caillot, 2014, Charlot, 1997), ni de mettre celle-ci en relation avec la perspective anglophone.

2. La NOS : significations, apports et limites

L'examen, par Chang, Chang et Tseng (2010), des publications parues entre 1990 et 2007 sur le concept de NOS montre qu'un ensemble de caractéristiques reviennent souvent pour définir ce dernier. Ce constat rejoint les déclarations de nombreux auteurs qui affirment l'existence d'une « vision consensuelle » de la notion de NOS (Abd-El-Khalick, 2012; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, Schwartz, 2002; Deng et coll., 2011; McComas, 2017). La plupart des publications qui font appel à cette conceptualisation reprennent, en les enrichissant, les sept caractéristiques proposées initialement par Lederman et ses collaborateurs (Abd-El-Khalick, Bell et Lederman, 1998; Lederman, 1992, 2007) pour définir la NOS, les *Lederman Seven*, selon l'expression de Matthews (2012) : la nature empirique des sciences; les lois et les théories; la créativité et l'imagination; le rôle des théories et de la subjectivité des chercheurs; l'ancrage social et culturel; le mythe de la méthode scientifique; le caractère incertain des savoirs. D'autres auteurs ajoutent à cette liste d'autres caractéristiques, souvent pour prendre en considération les critiques formulées à l'égard de la vision dite consensuelle. Ainsi, Aydin, Demirdögen, Muslu et Hanuscin (2013) font appel à huit caractéristiques; McComas (2005) à neuf; d'autres auteurs à un nombre pouvant aller jusqu'à 12 (Summers, Alameh, Brunner, Maddux, Wallon et Abd-El-Khalic, 2019).

Le tableau 1 résume les principales caractéristiques qui reviennent souvent dans la définition dite consensuelle de la NOS. Dans ce tableau, nous présentons la liste élargie de caractéristiques résultant de l'adaptation que de nombreux auteurs font des *Lederman Seven* dans des publications récentes (Aydin, 2013; Abd-El-Khalik, Waters et Le, 2008; Summers et coll. 2019). Nous pouvons regrouper ces caractéristiques en deux dimensions : la dimension cognitive et épistémique (caractéristiques 1 à 7), puis la dimension institutionnelle et sociale (caractéristiques 8 et 9).

Tableau 1. Principales caractéristiques de la NOS (adapté de : Aydin, 2013; Abd-El-Khalik, Waters et Le, 2008; Summers et coll., 2019)

Caractéristiques de la NOS	Signification
1. Les sciences sont une « tentative »	Les savoirs scientifiques sont fiables et durables, mais jamais absolus ou certains. Toutes les catégories de savoirs (faits, théories, lois, etc.) sont changeantes.
2. Le mythe de la méthode scientifique	Il n'existe pas de méthode scientifique unique qui garantirait le développement de savoirs infaillibles ou certains.
3. L'utilisation de la créativité et de l'imagination	La science n'est pas une activité tout à fait rationnelle ou systématique. Générer des savoirs scientifiques implique la créativité humaine en ce sens que les scientifiques inventent des explications et des énoncés théoriques.

4. Les bases empiriques des sciences	Les explications scientifiques doivent être fondées sur des preuves obtenues à partir d'expériences et d'observations de phénomènes naturels. Les scientifiques n'ont cependant pas un accès direct à la plupart des phénomènes naturels : leurs observations sont filtrées à travers l'appareil perceptuel humain.
5. Les observations et les inférences	Il existe une distinction cruciale entre les observations et les inférences. Les observations sont des énoncés descriptifs des phénomènes naturels accessibles aux sens (ou aux extensions des sens) et sur lesquels les observateurs peuvent parvenir à un consensus avec une relative facilité. Les inférences, par contre, sont des déclarations sur des phénomènes qui ne sont pas directement accessibles aux sens.
6. Les lois et les théories	Les lois scientifiques sont les énoncés descriptifs des relations et des généralisations observées entre les phénomènes. Les théories sont des explications inférées et cohérentes de haut niveau.
7. Le rôle de la subjectivité	Le travail scientifique comporte toujours une partie de subjectivité. Les connaissances personnelles des scientifiques, leurs expériences et les théories auxquelles ils adhèrent affectent fortement les questions qu'ils formulent ainsi que leurs observations et leurs inférences.
8. La dimension institutionnelle des sciences	Les savoirs scientifiques sont négociés institutionnellement, puisqu'ils sont soumis à la communication, à la critique et à la validation de la communauté scientifique.
9. L'ancrage social et culturel des sciences	Le travail scientifique est influencé par le contexte social et culturel dans lequel il est inscrit. Les sciences sont affectées par divers facteurs politiques, religieux, économiques, etc., qui caractérisent une société. En retour, les sciences influencent la société.

Malgré les apports incontestables de la vision consensuelle de la NOS, des critiques de cette conceptualisation se sont multipliées au cours des dernières années (p. ex. : Allchin, 2011; Allchin, 2017; Duschl et Grandy, 2013; Hodson et Wong, 2011; Matthews, 2012; van Dijk, 2011). Les qualificatifs utilisés pour décrire ses limites sont nombreux et témoignent d'une remise en question de cette vision qui semblait s'installer comme la seule façon pour approcher l'initiation à l'épistémologie en éducation scientifique : vision naïve, déficiente, confuse, pédagogiquement dangereuse, etc. Dans un récent numéro thématique de la *Revue canadienne de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie*, dédié à la discussion de la conception de NOS, Hodson et Wong (2017) parlent d'un « consensus view lobby », tout en soulignant que « concern has been expressed about the overall thrust of the consensus-oriented movement and its failure to reflect contemporary scientific practice and the overly simplified, sometimes confused, frequently misleading, often unhelpful, and philosophically naive nature of some of the individual items that comprise it » (p. 7). Que reprochent ces auteurs et de nombreux autres à la vision consensuelle de la NOS? Sans faire le tour de toutes les critiques, rapportons-en ici quelques-unes parmi les plus fréquentes.

1) La liste des caractéristiques proposées est réductrice et ne reflète pas la complexité du fonctionnement des sciences. À titre d'exemple, Erduran et Dagher (2014) et Matthews (2012) soulignent qu'il n'y a aucune raison valable pour laquelle seule la liste des *Lederman Seven*, ou encore cette liste enrichie, doit servir à décrire la NOS, alors que l'entreprise scientifique comporte de nombreuses autres composantes renvoyant aux dimensions épistémique, historique, psychologique, sociale, etc. Allchin (2017) considère de son côté que cette vision de la NOS est incompatible avec le développement d'une culture scientifique fonctionnelle : « If we focus only on a small sample of preselected NOS features – as the consensus list currently does – we cannot fully prepare our students in the context of functional scientific literacy. » (p. 20).

2) La vision dite consensuelle de la NOS ne tient pas compte du point de vue des scientifiques (en sciences naturelles) et des spécificités disciplinaires. Pour les auteurs qui formulent cette critique (Berkovitz, 2017; Erduran et Dagher, 2014; Irzik et Nola, 2014; Hodson et Wong, 2017), la vision dite consensuelle repose presque exclusivement sur les travaux de la philosophie, de l'histoire et de la sociologie des sciences (sur le point de vue des scientifiques en sciences humaines et sociales) et ne prend pas en considération le point de vue des scientifiques sur leurs pratiques. En outre, cette vision ne permet pas de rendre compte des spécificités des différentes disciplines qui composent les sciences naturelles.

3) La distinction entre l'observation et l'inférence (caractéristique 5, tableau 1) constitue une simplification et une distorsion de la pratique scientifique. Les auteurs qui rapportent cette critique insistent sur le fait que les observations ne sont pas seulement perceptuelles, mais qu'elles sont fortement associées aux cadres théoriques qui les génèrent et qui permettent de les expliquer. Pour illustrer ce point de vue, Hodson et Wong (2017) expliquent que c'est la théorie de la solubilité qui nous permet de constater que des substances mélangées à l'eau sont dissoutes et non pas disparues : l'observation ne se limite pas à la perception visuelle de la disparition, mais repose sur une lecture éclairée par la connaissance qu'on a sur la solubilité. En ce sens, déjà au milieu du siècle dernier, Poincaré (1948) notait la nécessité de distinguer entre le fait brut (le perceptuel) et le fait scientifique (guidé par un regard théorique).

4) L'interprétation littérale de l'idée d'une science provisoire véhicule un relativisme qui met en doute la capacité des sciences à comprendre le monde de manière objective (Dagher, 2016; Sandoval, 2005). Si certains auteurs de la conception de NOS affirment qu'il n'y a pas de méthode scientifique universelle, d'autres vont plus loin en niant la possibilité de l'existence d'une méthode fiable, qu'on pourrait qualifier d'objective. En ce sens, Erduran et Dagher (2014), par exemple soulignent que « there are as many methods of science as there are practitioners » (p. 4). Ce type de déclaration est fortement critiqué par les auteurs qui plaident pour une reconceptualisation de la NOS. Ils critiquent également d'autres déclarations véhiculant une vision relativiste des sciences, comme celle qui considère que les

savoirs ne sont qu'une tentative : « it is commonplace among NOS researchers to assert that a sophisticated epistemological viewpoint acknowledges that scientific knowledge is tentative [...] This assertion smacks many the wrong way, as if it implies an inescapable relativism: since scientific knowledge is not known to be absolutely true, then there is no particular reason to believe it » (Sandoval, 2005, p. 640-641). La façon avec laquelle les auteurs de la conception de NOS rapportent l'idée de la créativité, en insistant sur son caractère personnel et subjectif, remet également en question toute objectivité des sciences (Romero-Maltrana, Benitez, Vera et Rivera, 2019). Pour ces derniers auteurs, la vision dite consensuelle de la NOS donne l'impression que tous les éléments qu'on utilise pour définir les sciences ne font de celle-ci qu'un mythe, puisque le message final véhiculé semble être que les sciences n'ont pas de méthode, qu'elles ne reposent pas sur des preuves solides, que leurs résultats sont partiels et peu corroborés et, par conséquent, qu'elles sont aussi provisoires que toute autre forme de connaissance.

5) Malgré ses apports potentiels, la conception dite consensuelle de la NOS est accompagnée de limites et de dérives sur le plan pédagogique. Une de ces principales limites est le fait que la liste des caractéristiques utilisées pour définir la NOS offre peu d'indices pour développer les curriculums et pour orienter les pratiques d'enseignement et de formation en sciences (Norris, 2014). Hodson et Wong (2017), pour leur part, considèrent que le recours à une liste de caractéristiques pour définir la NOS est « dangereux » sur le plan pédagogique puisqu'il peut devenir la norme pour les enseignants concernant l'enseignement et l'évaluation de l'épistémologie. C'est dans le même sens que vont les propos de Matthews (2012), qui souligne que l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la NOS peut être jugé et évalué à partir de la capacité des élèves à identifier un certain nombre d'énoncés déclaratifs ne permet pas le développement d'une compréhension nuancée de la nature des sciences. L'auteur souligne que cette liste a largement été utilisée dans l'enseignement des sciences comme une liste de contrôle qui apparaît sur les murs des salles de classe un peu comme les « Sept Commandements » et que, malgré les souhaits de ses créateurs, elle est utilisée comme un catéchisme à apprendre par cœur, au lieu d'amener les élèves à analyser des situations illustratives, à argumenter et à construire leur propre point de vue sur le fonctionnement des sciences. Romero-Maltrana et coll. (2019) mettent bien en évidence dans leur analyse le paradoxe de la vision dite consensuelle de la NOS : elle prétend présenter aux apprenants une vision constructiviste des sciences, mais en adoptant une posture positiviste (une liste d'énoncés à apprendre).

3. Des appels pour une reconceptualisation de la NOS

En raison des critiques dont nous venons de présenter un aperçu, de nombreux auteurs plaident soit pour une reconceptualisation de la NOS, soit pour une pluralité de cadres de référence (Bazzul, 2017; Hodson et Wong, 2017).

Hodson et Wong (2017) proposent une reconceptualisation qui vise à mettre les pratiques actuelles des scientifiques au cœur de la compréhension du fonctionnement des sciences. Les élèves pourraient être exposés à ces pratiques sous trois aspects : « learning *about* scientists », « learning *from* scientists » et « learning *with* scientists ». Selon cette perspective, les rencontres avec les scientifiques, la participation à certaines de leurs activités (par des visites des chercheurs dans les écoles ou par les déplacements des élèves dans les laboratoires, par exemple) et l'observation de leur travail, etc., exposerait directement les élèves aux réalités de la pratique scientifique. Cette approche permettrait de compléter, d'illustrer ou, pourquoi pas, de défier le point de vue exprimé par des historiens, des philosophes et des sociologues de la science. Tout en soulignant l'intérêt de cette proposition, Bazzul (2017) lui reproche le manque de clarté conceptuelle, puisque les fondements qui lui sont sous-jacents en lien avec l'éducation scientifique ne sont pas explicités.

Matthews (2012) propose de remplacer la notion de « nature » de la science (NOS) par celle des « caractéristiques » des sciences (*Features of Science* ou FOS). Cette proposition vise à englober un éventail plus inclusif d'idées sur les sciences que celles retenues par la vision de la NOS. Les caractéristiques proposées par Matthews (2012) comprennent, entre autres, l'expérimentation, l'idéalisation, les modèles, les valeurs et les questions socioscientifiques, la mathématisation, la technologie, l'explication, les relations avec la religion, le féminisme, le réalisme et le constructivisme, etc. Matthews (2012) estime cependant que, sur le plan pédagogique, il faut avoir des objectifs modestes lorsqu'on enseigne les caractéristiques des sciences, puisqu'il serait difficile de faire comprendre aux élèves l'ensemble de ces caractéristiques.

Irzik et Nola (2011, 2014) proposent l'approche des familles de ressemblances (*Family resemblance approach*, FRA) pour conceptualiser le fonctionnement des sciences. Cette approche, reprise et enrichie par la suite par d'autres auteurs (Dagher, 2016; Erduran et Dagher, 2014) vise à comparer les différentes disciplines scientifiques de manière à dégager leurs points communs et leurs spécificités, sur les plans de la méthodologie, de la théorie, des valeurs, des normes sociales, etc. Cette conceptualisation vise également à établir une distinction entre les sciences en tant que système cognitif et épistémique et les sciences comme système institutionnel et social. Cette distinction rejoint celle que nous avons proposée dans des travaux antérieurs (p. ex. : Hasni, 2001), en nous appuyant notamment sur les travaux de Stichweh (1990), et que nous reprenons dans cet article comme base de conceptualisation de l'initiation à l'épistémologie : le système épistémique et cognitif renvoie aux fondements intellectuels de chaque discipline (problématique et questions pertinentes par rapport à un cadre théorique admis; méthodes d'établissement des faits fondées sur la rationalité et reproductibles; différentes formes de conceptualisation du monde naturel; etc.). Le système institutionnel et social renvoie, d'une part, au fonctionnement des communautés de pairs, réunies par des événements conjoints (équipes de recherche,

colloques, etc.) et des revues savantes, d'autre part, aux influences réciproques entre les sciences et la société (financement de la recherche, éthique, conflits d'intérêts, etc.).

4. Une approche d'initiation à l'épistémologie basée sur les pratiques scientifiques scolaires

L'approche d'initiation à l'épistémologie des sciences que nous proposons tient compte des débats dont nous venons de présenter un aperçu. Notre approche propose une autre alternative que celle de l'enseignement formalisé d'une liste d'énoncés ou de principes découlant des travaux de la philosophie, de l'histoire et de la sociologie des sciences. Outre les critiques déjà formulées plus haut sur la conceptualisation de la NOS, nous sommes d'avis, avec Matthews (2012), qu'il est « unrealistic to expect students, or trainee teachers, to become competent historians, sociologists or philosophers of science (p. 21) ». Norris (2014), de son côté, souligne que les enseignants des sciences ne cherchent pas et ne veulent pas donner des cours d'histoire, de philosophie ou de sociologie de la science. Aussi précieux que ces cours puissent être dans d'autres contextes de formation, ils ne sont pas ce que les enseignants de sciences désirent ou peuvent implanter dans les cours de sciences.

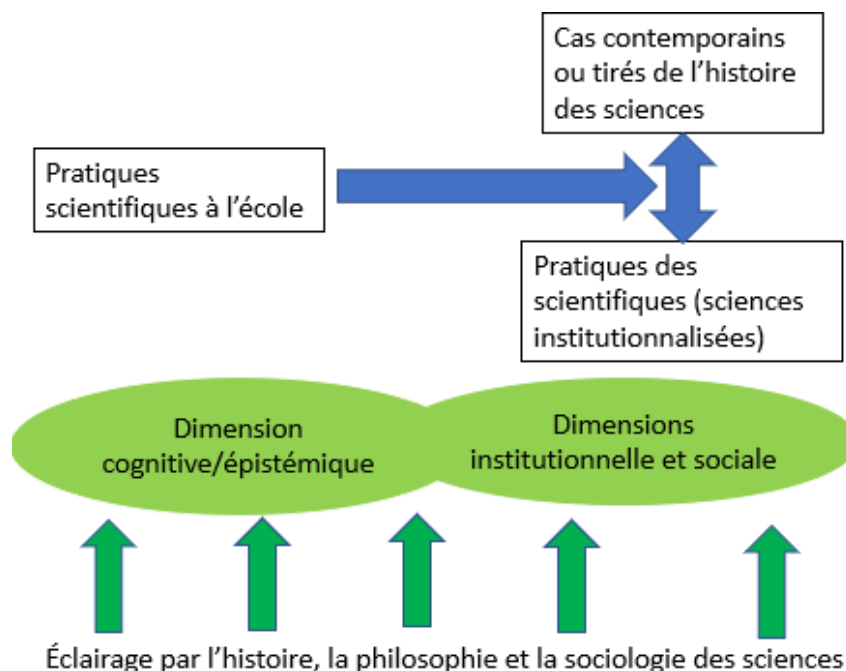
Notre approche repose sur l'engagement des élèves dans des pratiques scientifiques scolaires. Tout en lui étant complémentaire, elle se distingue cependant de la proposition de Hodson Wong (2017), qui met l'accent sur le point de vue des scientifiques (*about, from and with scientists*) comme moyen de compréhension du fonctionnement des sciences.

L'apport distinctif de l'approche que nous proposons repose, entre autres, sur les deux aspects suivants :

1) Elle s'appuie d'abord sur l'engagement des élèves dans les pratiques scientifiques scolaires (dans le cadre de disciplines scolaires, à distinguer des disciplines scientifiques de référence) et dans la réflexion sur ces pratiques, une sorte d'épistémologie pratique (Berland *et coll.*, 2016; Fourez et Larochelle, 2002). Cet engagement vise prioritairement l'appropriation par les élèves de la dimension cognitive et épistémique (figure 1).

2) Elle repose également sur l'apport complémentaire et nécessaire de l'étude de pratiques de scientifiques ainsi que de cas contemporains ou tirés de l'histoire des sciences (Allchin, 2014), nécessaire à la compréhension des dimensions institutionnelle et sociale (figure 1). Les situations à analyser avec les élèves doivent cependant être choisies avec l'éclairage de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie des sciences.

Figure 1. Cadre opérationnel pour l'initiation à l'épistémologie par les pratiques scientifiques scolaires³

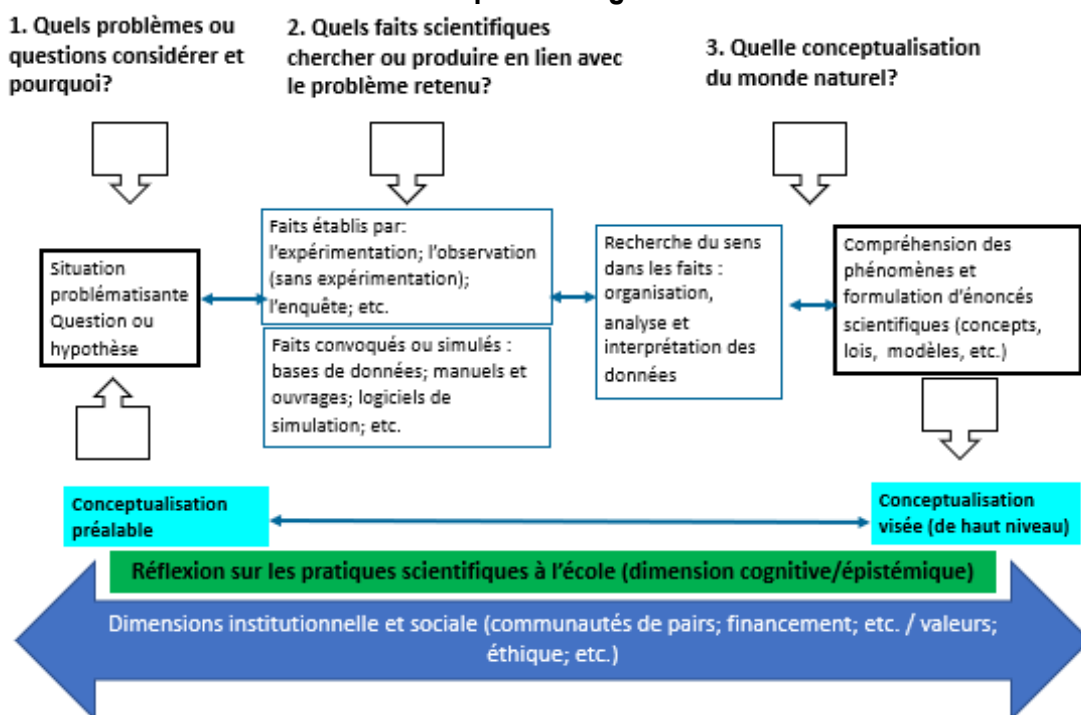


4.1 Les démarches d'investigation scientifique au cœur des pratiques scientifiques scolaires

Les curriculums (cas des derniers standards étasuniens : NGSS Lead States, 2013) et les publications dans le domaine de l'éducation scientifique (p. ex. : Bartos et Lederman, 2014; Stroupe, 2015) considèrent que le recours aux démarches d'investigation scientifique constitue l'entrée privilégiée pour l'introduction des élèves aux pratiques scientifiques. Nos analyses antérieures de ces publications (Hasni et Bousadra, 2018; Hasni, Belletête et Potvin, 2018) nous ont permis de proposer une conceptualisation de ces démarches qui repose sur trois questions (composantes) fondamentales (figure 2). Nous en rappelons ici les grandes lignes, en soulignant surtout la manière avec laquelle elles peuvent servir de levier pour l'initiation à l'épistémologie.

³ Même si ce cadre est d'abord développé pour le contexte scolaire, il peut servir de base de réflexion pour l'éducation non formelle et la vulgarisation scientifique.

Figure 2. Les démarches d'investigation scientifique au cœur de l'initiation à l'épistémologie



1) Quels problèmes ou questions considérer en sciences? Comme le dit Bachelard (2004), « l'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes » (p. 16). C'est en ce sens que s'expriment Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (1997) et Fabre (1999) lorsqu'ils soulignent que, dans le contexte scolaire, le problème doit être construit avec les élèves dans la classe, car l'activité scientifique ne revient pas seulement à résoudre des problèmes, mais elle consiste d'abord à apprendre à les poser.

Les élèves ne travaillent pas, comme les chercheurs, sur des problématiques spécifiques sur de longues périodes en fonction de leurs champs d'expertise. C'est l'école qui doit les engager dans des problématiques qui dépendent des prescriptions des programmes et d'un déroulement orchestré par l'enseignant en fonction des visées éducatives retenues. Par conséquent, le processus de problématisation doit être soigneusement préparé par ce dernier. C'est la fonction première des mises en situation : un artifice intellectuel qui doit amener les élèves à se rendre compte de l'existence d'un problème scientifique à considérer. Dépasser la perception de sens commun des problèmes à une problématisation scientifique nécessite par ailleurs l'acquisition préalable d'un degré de conceptualisation du monde (ce que nous avons appelé la conceptualisation préalable dans la figure 2). Ainsi, les élèves ne peuvent pas problématiser les besoins nutritifs des plantes s'ils n'ont pas acquis préalablement un degré de conceptualisation du vivant; ils ne peuvent pas non plus problématiser la résistance de

certaines reptiles à des températures inférieures à zéro s'ils n'ont pas acquis des bases théoriques sur les reptiles (animaux dont la température intérieure varie en fonction de la température externe) et sur le changement de l'état de l'eau en fonction de la température, entre autres. Cette conceptualisation préalable joue le même rôle, dans le contexte scolaire, que celui des théories et des savoirs établis dans le cadre des sciences institutionnalisées.

Au regard de l'initiation à l'épistémologie, l'engagement des élèves dans des problématisations variées et soigneusement sélectionnées pour refléter le fonctionnement des sciences et la diversité des disciplines, devrait les conduire à comprendre, entre autres, que :

- Les sciences ne peuvent pas prétendre répondre à tous les problèmes rencontrés par les humains. Les seuls problèmes à considérer sont ceux qu'on peut éclairer en faisant appel aux preuves, à des faits qu'on peut observer ou produire en interrogeant la nature, et seulement celle-ci. À cet effet, l'analyse de Stichweh (1990) démontre que le système scientifique actuel est né au passage du 18^e au 19^e siècle, en rejetant toute forme de savoir qui ne peut pas être soumise à l'examen de la preuve : ce qui caractérise les sciences modernes et leur caractère autopoïétique (la production par elles-mêmes de leurs preuves). En ce sens, de nombreuses questions (sur la beauté du monde, sur les raisons de notre existence sur Terre, sur les effets présumés des esprits sur les humains, sur l'existence d'une vie après la mort, etc.) ne peuvent pas avoir de réponses dans le cadre des sciences.
- Les problèmes scientifiques doivent s'inscrire dans des champs théoriques reconnus.
- Les problèmes en sciences rejettent toute forme de finalisme : pourquoi nous avons deux yeux?; pourquoi sommes-nous sur Terre?; etc. Ce type de questions ne fait pas partie des problèmes auxquels les sciences peuvent apporter des réponses.
- Certains postulats guident le travail scientifique et l'élaboration des problèmes dans les différentes disciplines : les mêmes causes produisent les mêmes effets; le principe d'actualisme⁴; etc.

2) Quels sont les preuves (les faits) scientifiques qui permettent d'apporter une réponse au problème ou à la question scientifique retenue? Comment ces faits sont-ils obtenus et validés? (figure 2)

⁴ Pour étudier les phénomènes géologiques datant de millions d'années, il faut accepter que les phénomènes à l'époque se déroulaient de la même manière qu'aujourd'hui (cas des processus de sédimentation des particules dans l'eau ou de la relation entre l'organisation des squelettes et les types de déplacement des animaux, par exemple).

En diversifiant les problèmes à étudier dans les différentes disciplines scientifiques à l'école, il est possible d'amener les élèves à découvrir la diversité des méthodes d'établissement de la preuve et leurs points communs. Par exemple, pour comprendre la composition et la dynamique d'un écosystème, la méthode de recueil des données repose essentiellement sur l'observation systématique et contrôlée (description et identification des vivants qui composent l'écosystème et de leur densité en fonction du temps; recherche des relations trophiques et de dépendance; etc.). Ces observations n'ont rien de spontané, elles doivent être guidées par des préoccupations théoriques clairement identifiées et par des critères de recueil de faits précis. En outre, pour comprendre l'effet de certains types d'engrais sur le développement des plantes, les faits servant de preuve à l'explication proposée doivent être provoqués : il s'agit du recours à une démarche expérimentale avec un contrôle de variables. Par ailleurs, les démarches d'investigation à l'école peuvent s'inspirer de recherches réalisées dans de nombreuses disciplines pour illustrer un autre mode d'établissement de la preuve en sciences : la simulation. À titre d'exemple, dans certaines disciplines médicales, des molécules et leurs modes de fonctionnement sont d'abord simulés informatiquement, souvent comme étape préalable à la production de molécules prometteuses et à leur étude approfondie par l'observation ou l'expérimentation.

Les exemples que nous venons de présenter brièvement montrent la diversité des démarches d'investigation que doivent vivre les élèves pour comprendre le fonctionnement des sciences et s'initier à différents aspects de l'épistémologie. Il s'agit entre autres de les amener à :

- Conceptualiser la notion de méthode ou de démarche d'investigation scientifique, au lieu de l'apprendre par le biais d'un énoncé formalisé.
- Comprendre que les méthodes scientifiques ne constituent pas une recette à appliquer de manière technique, qu'elles sont diversifiées et qu'elles dépendent des problèmes étudiés et des disciplines d'appartenance. Contrairement à une interprétation relativiste qui plaide pour l'absence de méthode, les élèves pourraient constater que, malgré leur diversité, les démarches d'investigation scientifique reposent sur quelques principes partagés qui permettent la production de faits qui font clairement le lien entre le problème retenu et le savoir produit. À cet égard, Bachelard (1934) fait remarquer, à la suite de l'analyse historique des processus scientifiques, que « les qualités du réel scientifique sont [...] au premier chef, des fonctions de nos méthodes rationnelles. Pour constituer un fait scientifique défini, il faut mettre en œuvre une technique cohérente [...] » (p. 172).
- Nuancer le sens accordé aux notions de créativité et d'imagination associées par la NOS au fonctionnement des sciences. Contrairement au caractère subjectif qu'on semble leur associer, la création et l'imagination sont plutôt contrôlées (Cariou,

2015) par la rationalité (elles doivent respecter les critères de la scientificité attendus) et par les pairs (qui se chargent de l'évaluation des méthodes utilisées). Cariou (2015) utilise l'expression suivante pour souligner cette nuance dans le cadre des démarches d'investigation scientifique : articuler esprit créatif et esprit de contrôle.

- Comprendre les modalités et les critères qui permettent de conférer le statut de savoir aux résultats de la recherche : a) les chercheurs ne peuvent pas exposer leurs seuls résultats (leurs « découvertes »), mais doivent également présenter l'ensemble du processus scientifique (ancrage théorique, méthode, faits, etc.) qui permettent d'en témoigner; b) l'ensemble du processus et des conceptualisations qui en découlent sont soumis au jugement critique des pairs, qui doivent statuer sur leur scientificité ou non. C'est là que se joue l'idée d'objectivité, remise en question par la conception de NOS. Comme le notait Bachelard (1971), « l'objectivité ne peut se détacher des caractères sociaux de la preuve. On ne peut arriver à l'objectivité qu'en exposant de manière discursive et détaillée une méthode d'objectivation » (p. 16). Dans la classe, cette dimension doit être assurée par l'engagement des élèves dans la communication et l'argumentation tout au long du processus scientifique : choix du problème de recherche, rationnel sous-jacent aux choix de la production ou de l'observation des faits; utilisation des faits en vue de proposer une conceptualisation de l'objet ou du phénomène étudié; etc. Avec l'argumentation, le savoir n'a de légitimité que par le fait qu'il est en mesure d'être prouvé (Buty et Plantin, 2008).

3) Quelle conceptualisation du monde naturel à partir des faits produits ou observés? (figure 2). Les faits validés sont la source de la compréhension des objets et des phénomènes étudiés. Les faits ne parlent cependant pas d'eux-mêmes. Il faut les organiser (les analyser) et les interpréter pour en construire le sens (voir, par exemple, Hasni et Bousadra, 2018).

Cette phase de l'exploitation des données est importante dans la construction des savoirs par les élèves, parce qu'elle les amène à élaborer différentes formes de conceptualisation du monde (concepts, modèles, théories, etc.), fondées sur les faits, et plus complexes que leurs conceptualisations de départ (figure 2). C'est une phase qui permet également de contribuer à l'initiation à l'épistémologie au regard de divers aspects :

- Comprendre la signification de « construction des savoirs » à partir de pratiques scientifiques concrètes. Cette signification ne repose pas sur une simple explication personnelle et subjective, mais sur une abstraction et une généralisation fondées sur les faits et l'argumentation (sur la rationalité).
- Distinguer les différentes formes de savoirs construits : concepts, loi, modèles, théorie, etc.

- Comprendre et nuancer la signification de la formulation (de la NOS) selon laquelle les savoirs scientifiques ne reflètent pas la réalité. L'engagement dans les démarches d'investigation scientifique permettront aux élèves de constater que certains savoirs sont bien établis (même si on ne peut pas prétendre qu'ils décrivent le réel comme il est, puisqu'on n'aura jamais accès à ce dernier), alors que d'autres ne font pas consensus ou encore sont contestés ou controversés. La notion de degrés de certitude (Sandoval, 2005) nous semble plus fertile pour l'initiation à l'épistémologie que les énoncées qui laissent croire en l'absence de toute certitude scientifique.
- Terminons cette section en soulignant que l'engagement dans les pratiques scientifiques, s'il est nécessaire pour comprendre en partie le fonctionnement des sciences, n'est pas suffisant pour l'initiation souhaitée à l'épistémologie des sciences (Abd-El-Khalick, 2012; Sandoval, 2005). Il serait important de rendre cette initiation explicite en incluant, par exemple, dans les cours de sciences des moments dédiés à une réflexion de nature épistémique sur les pratiques vécues (figure 2).

4.2 Les dimensions institutionnelle et sociale du fonctionnement des sciences

L'engagement des élèves dans les pratiques scientifiques à l'école et dans la réflexion sur ces pratiques (figure 2) permet une initiation à l'épistémologie qui tient compte surtout de la dimension cognitive et épistémique du fonctionnement des sciences. Nous avons souligné ailleurs (Hasni, 2001), l'importance d'une éducation scientifique qui intègre les dimensions institutionnelle et sociale. Irzik et Nola (2014) ainsi qu'Erduran et Dagher (2014) présentent une analyse élargie de ces deux dimensions, en les décrivant à l'aide de plusieurs composantes intégrées, dont les activités professionnelles (des chercheurs), les modalités de certification et de diffusion des savoirs, l'éthique et les valeurs sociales, les influences politiques, le système de financement, les influences idéologiques et culturelles, etc. Malgré l'importance de toutes ces composantes dans la construction d'une vision intégrée du fonctionnement des sciences, les cours de sciences ne peuvent avoir le luxe de les aborder toutes avec l'approfondissement requis. Une priorisation nous semble nécessaire. De notre point de vue, deux composantes sont prioritaires : 1) les modalités institutionnelles de production et de validation des savoirs, parce que leur compréhension permet de compléter l'appropriation de la dimension cognitive et épistémique; 2) l'éthique et les valeurs, parce qu'elles sont au cœur de la formation scientifique citoyenne, retenue comme finalité centrale dans les curriculums de la plupart des systèmes éducatifs.

4.2.1 Les modalités institutionnelles de production et de validation des savoirs

Cette composante renvoie à la manière avec laquelle les sciences fonctionnent comme institution, en faisant appel notamment aux communautés de pairs. Sur le plan pédagogique, puisque cette composante ne peut pas se vivre en classe par les élèves, sa prise en considération nécessite l'exposition de ces derniers aux pratiques vécues par des scientifiques

et à l'analyse de cas historiques ou récents (les sciences institutionnalisées) (figure 1). Comme le soulignent Hodson et Wong (2017), les différentes formes d'interaction des élèves avec des scientifiques peuvent les amener à mieux comprendre certains aspects du fonctionnement des sciences : comment les scientifiques choisissent les problèmes à étudier et parviennent à en convaincre les pairs qui évaluent leurs projets dans le cadre de programmes de recherche subventionnés, par exemple; comment ils travaillent avec les membres de leurs équipes; comment ils gèrent les méthodes de la preuve au quotidien en tenant compte de leur créativité (contrôlée) et comment ils rapportent ces méthodes dans leurs communications et leurs publications; à partir de quel moment leurs « découvertes » peuvent faire partie des savoirs scientifiques; etc. L'analyse du fonctionnement institutionnel des sciences permet de comprendre que celles-ci ne sont ni le résultat d'une créativité personnelle et subjective ni celui d'opérations complètement objectives et indépendantes de la pensée humaine (voir, à la section 4.1, la discussion sur l'objectivité et le processus de validation des savoirs par les pairs).

4.2.2 L'éthique comme composante de la dimension sociale

Nous avons développé ailleurs (Hasni et Lebrun, 2008) l'importance de la prise en considération des valeurs en éducation scientifique. Nous complétons ici cette réflexion en rappelant la place importante de la composante éthique.

Des auteurs en éducation scientifique soutiennent que l'utilisation des problématiques ou des controverses socioscientifiques (*socioscientific issues*) constitue un contexte propice pour l'initiation des élèves aux questions éthiques comme composante essentielle du fonctionnement des sciences (Allchin, Andersen et Nielsen, 2014; Barrett et Nieswandt, 2010).

Prenons le cas de la controverse entourant la vaccination contre le virus du papillome humain (VPH). La question éthique s'y manifeste à au moins deux niveaux. D'une part, certains des auteurs qui remettent en question l'efficacité et la sécurité du vaccin soulignent qu'un grand nombre des études en faveur du vaccin sont menées par des chercheurs financés par des pharmaceutiques (Nicol *et coll.*, 2015, 2016), dont la mission est prioritairement lucrative. Les chercheurs engagés dans des études financées par les pharmaceutiques considèrent de leur côté qu'ils sont « protégés » par leur intégrité intellectuelle et que leur déclaration de conflit d'intérêt et du processus de sa gestion atteste du caractère éthique de leurs travaux et de l'indépendance des résultats de leurs recherches. L'analyse par les élèves des déclarations des uns et des autres constitue une opportunité pour la sensibilisation à la place de l'éthique en sciences : un chercheur peut-il accepter d'être financé par les pharmaceutiques, dont le but est de développer des produits à commercialiser?; est-ce que la déclaration de conflit d'intérêts et l'annonce de mesures garantissant l'objectivité de l'étude peuvent suffire sur le plan éthique?; quelle est la valeur scientifique des résultats qui découlent de ce type d'études?; etc.

D'ailleurs, la question éthique est au cœur des campagnes de vaccination contre le VPH menées dans les écoles, comme c'est le cas au Québec, où le vaccin est offert gratuitement aux filles dès la quatrième année du primaire (depuis janvier 2016, cette campagne touche également les garçons). Par exemple, puisque ce vaccin est controversé au sein de la communauté scientifique et dans la société (Nicol *et coll.*, 2015, 2016), est-ce que la campagne vaccinale actuelle respecte les principes d'un consentement éclairé? Cette question a été soulevée par des étudiants universitaires dans le cadre d'une recherche que nous menons sur la conception que les participants ont de la vaccination en lien avec leurs connaissances scientifiques. Dans le cadre d'un recueil de données impliquant des débats en équipe de quatre à six étudiants, plusieurs interrogations ont été formulées par les participants à l'étude en lien avec le consentement, comme l'illustre le court extrait suivant :

Étudiant 1 (E1) : On dirait que les vaccins qu'ils offrent au primaire sont tous comme automatiques. Tu sais, les parents pensent que si ça se fait à l'école, c'est que ça doit être nécessaire; puis les jeunes, bien ils n'ont juste même pas le choix, là, à cet âge-là, ce sont tes parents qui choisissent.

E2 : Je sais que je me suis fait vacciner, mais je ne savais même pas c'était pourquoi.

E3 : Le consentement n'est pas libre et éclairé comme mentionné à l'article 11 du Code civil du Québec.

E2 : Est-ce que tu as lu l'article 11 du Code du Québec ?

E4 : Bien, les faiblesses au niveau du consentement, là, ils⁵ parlaient que les dépliants qui ont été remis [aux élèves et aux parents] expliquaient juste qu'il y'avait des réactions allergiques, mais ne parlaient pas de la liste [d'autres effets secondaires], comme l'anémie, la dyspraxie, etc.

Ce court extrait illustre le type de débat dans lequel les élèves peuvent être engagés afin de débattre des questions éthiques associées aux campagnes vaccinales. Par exemple, à partir de quel moment peut-on considérer que le consentement est éclairé? Quelles connaissances scientifiques est-il nécessaire de présenter aux parents et aux enfants pour leur permettre de prendre une décision libre et éclairée?

Prenons également les recherches actuelles entourant la pandémie COVID-19. Des acteurs sociaux proposent, par exemple, que les scientifiques infectent des personnes volontaires en bonne santé avec le coronavirus afin de développer une immunité de groupe.

⁵ Les étudiants renvoient ici aux auteurs qui ont publié un article en faveur de la campagne vaccinale. Pour amorcer le débat en équipes, deux articles parus dans *Le Devoir* ont été analysés par les étudiants : un article (5 octobre 2015) dans lequel des chercheurs appellent à un moratoire sur la vaccination contre les VPH (les auteurs considèrent que ce vaccin n'est pas efficace ni sécuritaire); un article (8 octobre 2015) qui constitue une réplique au premier et qui plaide pour le maintien de la campagne vaccinale.

Quelle position peut-on avoir face à ce type de proposition? Est-elle éthiquement acceptable? Sur un autre plan, l'équipe de l'éminent scientifique québécois Yoshua Bengio a développé une application de traçage permettant à chaque individu l'ayant téléchargée sur son téléphone portable de recueillir des informations lui permettant d'évaluer les risques d'être infecté par le coronavirus. Cette application est jugée par ses développeurs non seulement « intelligente », mais « éthique » et respectant la Charte canadienne des droits et libertés. Pourtant, des citoyens et des chercheurs (dont le professeur Gingras, 2020) soulignent, entre autres, que ce n'est pas aux développeurs de l'application de se prononcer sur son caractère éthique. Ce type de situation constitue une occasion d'initier les élèves aux débats sur l'éthique en lien avec les avancées scientifiques et techniques. Est-ce que tout ce que la science permet de réaliser est éthiquement valable? Est-ce aux scientifiques de se prononcer sur le caractère éthique de leurs recherches et des impacts de celles-ci? Quel est le rôle des citoyens dans la prise de décision sur ce qui est éthiquement acceptable comme recherche ou non? Ces questions concernent, de manière plus large, diverses disciplines, notamment la biologie, avec les orientations des recherches récentes en génie génétique, sur les cellules souches, le clonage, etc. Les débats sur les recherches « acceptables » et « non acceptables » dans ces domaines ne peuvent être laissés entre les seules mains des scientifiques. Les élèves, comme citoyens, doivent être formés à comprendre les enjeux associés à ces développements scientifiques de manière à leur permettre de participer de façon active et éclairée aux choix sociaux. En outre, l'analyse de situations portant, entre autres, sur l'expérimentation sur les animaux, l'expérimentation de certaines technologies sur les humains, la propriété intellectuelle, la fraude scientifique, etc., offrent un contexte permettant d'élargir l'initiation des élèves à l'éthique comme composante du fonctionnement des sciences.

Conclusion

Après avoir exposé l'apport de la conception de NOS à l'initiation à l'épistémologie en sciences ainsi que les critiques qui lui sont adressées, nous avons présenté les principales reconceptualisations de cette approche, développées par des auteurs spécialistes de l'éducation scientifique. En nous appuyant sur ces analyses, nous avons proposé une approche alternative de l'initiation à l'épistémologie et complémentaire aux précédentes, basée d'abord sur les pratiques scientifiques scolaires (et la réflexion sur ces pratiques) à faire vivre aux élèves dans les cours de sciences.

Afin d'éviter que cette initiation se limite à la compréhension de la dimension cognitive et épistémique du fonctionnement des sciences, nous avons proposé de l'élargir et de la consolider par l'analyse du travail de scientifiques et de cas tirés des sciences contemporaines ou de l'histoire des sciences. La visée est de permettre aux élèves la construction d'une vision du fonctionnement des sciences qui tient compte également des dimensions institutionnelle et sociale. Considérant la diversité des composantes qui couvrent ces deux dimensions, nous avons proposé de privilégier deux d'entre elles, considérant leur contribution importante aux

finalités éducatives : les modalités institutionnelles de production et de validation des savoirs scientifiques, et les valeurs et l'éthique. La posture que nous avons adoptée est celle de la prédominance de la dimension cognitive et épistémique, complétée par les dimensions institutionnelle et sociale. Nous voulons éviter d'engager les élèves dans l'acquisition d'un discours *sur les sciences* sans une initiation préalable de ce qui fait le cœur de celles-ci : la proposition d'explications sur le monde naturel fondées sur la preuve et, par conséquent, sur les démarches à caractère scientifique. Sur le plan pédagogique, puisqu'il est difficile de faire vivre aux élèves des situations concrètes renvoyant aux deux composantes institutionnelle et sociale, nous avons proposé de les traiter en faisant appel à la compréhension du travail des scientifiques et à l'analyse de cas contemporains ou tirés de l'histoire des sciences.

Remerciements

Cet article découle des travaux réalisés dans le cadre d'une recherche subventionnée par le CRSH (Hasni et Dumais, CRSH, 430-2017-00606).

Références

- Abd-El-Khalick, F. (2012). Examining the Sources for our Understandings about Science: Enduring Conflations and Critical Issues in Research on Nature of Science in Science Education. *International Journal of Science Education*, 34(6), 353-374.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. et N. G. Lederman (1998). The Nature of Science and Instructional Practice: Making the Unnatural Natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M. et A. P. Le (2008). Representations of Nature of Science in High School Chemistry Textbooks Over the Past four Decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 835-855.
- Allchin, D. (2011). Evaluating Knowledge of the Nature of (Whole) Science. *Science Education*, 95, 518-542.
- Allchin, D. (2017). Beyond the Consensus View: Whole Science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(1), 18-26.
- Allchin, D., Anderson, H. M. et K. Nielsen (2014). Complementary Approaches to Teaching Nature of Science: Integrating Student Inquiry, Historical Cases, and Contemporary Cases in Classroom Practice. *Science Education*, 98(3), 461-486.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et J. Toussaint (1997). *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Aydin, S., Demirdögen, B., Muslu, N. et D. L. Hanuscin (2013). Professional Journals as a Source of PCK for Teaching Nature of Science: An Examination of Articles Published in "The Science Teacher (TST) (an NSTA journal)," 1995-2010. *Journal of Science Teacher Education*, 24(6), 977-997.
- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique.

- Bachelard, G. (1971). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrett, S. E. et M. Nieswandt (2010). Teaching About Ethics Through Socioscientific Issues in Physics and Chemistry: Teacher Candidates' Beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 380-401.
- Bartos, S. A. et N. G. Lederman (2014). Teachers' Knowledge Structures for Nature of Science and Scientific Inquiry: Conceptions and Classroom Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184.
- Bazzul, J. (2017). From Orthodoxy to Plurality in the Nature of Science (NOS) and Science Education: A Metacommentary. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(1), 66-71.
- Berkovitz, J. (2017). Some Reflections on "Going Beyond the Consensus View" of the Nature of Science in K-12 Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(1), 37-45.
- Berland, L.K., Schwarz, C. V., Krist, C., Kenyon, L., Lo, A. S. et B. J. Reiser (2016). Epistemologies in Practice: Making Scientific Practices Meaningful for Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7), 1082-1112.
- Buty, C. et C. Plantin (dir.) (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en lignes du CRIRES, p. 7-18.
- Cam, A. et O. Geban (2011). Effectiveness of Case-Based Learning Instruction on Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 26-32.
- Cariou, J. Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. *Recherches en éducation*, 21, 12-33.
- Chang, Y., Chang, C. et Y. Tseng (2010). Trends of Science Education Research: An Automatic Content Analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 315-332.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica-Anthropos.
- Dagher, Z. et S. Erduran (2016). Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education: Why Does it Matter? *Science & Education*, 25, 147-164.
- Deng, F., Chen, D.-T., Tsai, C.-C. et C.S. Chai (2011). Students' Views of the Nature of Science: A Critical Review of Research. *Science Education*, 95, 961-999.
- Duschl, R.A. et R. Grandy (2013). Two Views about Explicitly Teaching Nature of Science. *Science & Education*, 22, 2109-2139.

- Duschl, R.A., Schweingruber, H. A. et A. W. Shouse (dir.) (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*, Washington DC : National Academies Press.
- Erduran, S. et Z. R. Dagher (2014). *Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education: Scientific Knowledge, Practices and Other Family Categories*, Dordrecht, Springer.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gagnon, M. et D. Hébert (2000). *En quête de science : introduction à l'épistémologie*. Paris : Fides.
- Gingras, Y. (2020). À la fois juge et partie, l'« éthique » de Mila. *Le Devoir*, 26 mai.
- Granger, G.G. (2001). *Sciences et réalité*. Paris : Odile Jacob.
- Hasni, A. (2001). *Les représentations d'une discipline scolaire – l'activité scientifique – et de sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*, Thèse de doctorat (Ph. D.), Université de Sherbrooke.
- Hasni, A. (2005). La culture scientifique et technologique à l'école : de quelle culture s'agit-il et quelles conditions mettre en place pour la développer. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement profession intellectuelle*, Québec : Presses de l'Université Laval, p. 105-134.
- Hasni, A. et F. Bousadra (sous presse). Les finalités éducatives pour les sciences : entre l'idéal des chercheurs et du curriculum et les défis de leur opérationnalisation dans les manuels et dans les pratiques d'enseignement. Dans Y. Lenoir et coll. (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 2 : Conception des finalités et des disciplines scolaires chez des enseignants du primaire. Une étude comparative internationale*, Montréal : Groupéditions Éditeur.
- Hasni, A., Belletête, V. et P. Potvin (2018). *Les démarches d'investigation scientifique à l'école. Un outil de réflexion sur les pratiques de classe*. Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences et Chaire de recherche sur l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et de la technologie, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal.
- Hasni, A., Lebeaume, J. et F. Bousadra (2018). De la diversité des fondements, des significations et des modalités de mise en œuvre des démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Dans A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec*, Montréal : Éditions Cursus universitaire, p. 1-16.
- Hasni, A. et J. Lebrun (2008). Les valeurs explicites dans les programmes et dans les manuels de sciences et technologies au Québec. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites en éducation. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p. 101-116), Bruxelles : De Boeck Université.

- Hodson, D. et S. L. Wong (2017). Going Beyond the Consensus View: Broadening and Enriching the Scope of NOS-Oriented Curricula. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(1), 3-17.
- Hoskins, S. G., Lopatto, D. et L. M. Stevens (2011). The C.R.E.A.T.E. Approach to Primary Literature Shifts Undergraduates' Self-Assessed Ability to Read and Analyze Journal Articles, Attitudes about Science, and Epistemological Beliefs, *CBE – Life Sciences Education*, 10(4), 368-378.
- Irzik, G. et R. Nola (2011). A Family Resemblance Approach to the Nature of Science for Science Education. *Science & Education*, 20(7-8), 591-607.
- Irzik, G. et R. Nola (2014). « New Directions for Nature of Science research ». Dans M. R. Matthews (dir.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*, Netherlands, Springer, p. 999-1021
- Jenkins, S. H. (2004). *How Science Works. Evaluating Evidence in Biology and Medicine*. Oxford, University Press.
- Khine, M. S. (2012). *Advanced in Nature of Science Research. Concepts and Methodologies*, Dordrecht, Springer.
- Lederman, N. G. (1992). « Students' and Teachers' Conceptions of the Nature of Science: A Review of the Research », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 29, n° 4, p. 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). « Nature of Science. Past, Present, and Future », dans S.K. Abell et N.G. Lederman (dir.), *Handbook of Research on Science Education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 831-879.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., et R. S. Schwartz (2002). Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Lederman, N. G., Bartos, S. A. et J. Lederman (2014). The Development, Use, and Interpretation of Nature of Science Assessments. Dans M. R. Matthews (dir.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching*, Dordrecht : Springer, p. 971-997.
- Lederman, N. G. et J. S. Lederman (2012). Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry: Building Instructional Capacity Professional Development. Dans B. J. Fraser., K. Tobin et C. J. McRobbie (dir.), *Second International Handbook of Science Education*, Dordrecht : Springer, p. 335-360
- Matthews, M. R. (2012). Changing the Focus: From Nature of Science (NOS) to Features of Science (FOS). Dans M. S. Khine (dir.), *Advances in Nature of Science Research: Concepts and Methodologies*, Dordrecht : Springer, p. 3-26.
- Matthews, M. R. (2014). *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht : Springer.
- McComas, W. F. (2005). *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies V5*. Springer, Science & Technology Education Library.

- McComas, W. F. (2017). Understanding How Science Works: The Nature of Science as the Foundation for Science Teaching and Learning. *School Science Review*, 98(365), 71-76.
- McComas, W. F. et J. K. Olson (1998). The Nature of Science in International Science Education Standards. Dans W. F. McComas (dir.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*, Dordrecht : Kluwer, p. 41-52.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation standards*. Récupéré de : <http://www.nextgenscience.org/next-generationscience-standards>.
- Nicol, A. F., de Andrade, C. V., Russomano, F. B., Rodrigues, L. L. S., Oliveira, N. S., Provance, N. S. et coll. (2015). HPV Vaccines: Their Pathology-Based Discovery, Benefits, and Adverse Effects. *Annals of Diagnostic Pathology*, 19, 418-422.
- Nicol, A. F., de Andrade, C. V., Russomano, F. B., Rodrigues, L. L. S., Oliveira, N. S., Provance, N. S. et coll. (2016). HPV Vaccines: a Controversial Issue? *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 49(5), 1-5.
- Norris, S. P. (2014). Foreword. Dans S. Erduran et Z. R. Dagher (dir.), *Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education: Scientific Knowledge, Practices and Other Family Categories*, Dordrecht : Springer, p. ix-xi.
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R. et R. Duschl (2003). What “Ideas-About-Science” Should be Taught in School Science? A Delphi Study of the Expert Community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692-720.
- Poincaré, H. (1960). *La science et l'hypothèse*. Paris : Flammarion.
- Romero-Maltrana, D., Benitez, F., Vera, F. et R. Rivera (2019). The ‘Nature of Science’ and the Perils of Epistemic Relativism. *Research in Science Education*, 49, 1735-1757.
- Sandoval, W. (2005). Understanding Students’ Practical Epistemologies and their Influence on Learning Through Inquiry. *Science Education*, 89(4), 634-656.
- Schwartz, R. S. et N. G. Lederman (2008). What Scientists Say: Scientists' Views of Nature of Science and Relation to Science Context. *International Journal of Science Education*, 30(6), 727-771.
- Schwartz, R. S., Lederman, N. G. et F. Abd-El-Khalick (2012). A series of Misrepresentation: A Response to Allchin’s Whole Science Approach to Assessing Nature of Science Understandings. *Science Education*, 96(4), 685-692.
- Stichweh, R. (1990). *Étude sur la genèse du système scientifique actuel*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Stroupe, D. (2015). Describing “Science Practice” in Learning Settings. *Science Education*, 99(6), 1033-1040.
- Summers, R., Alameh, S., Brunner, J., Maddux, J. M., Wallon, R. C. et F. Abd-El-Khalick (2019). Representations of Nature of Science in U.S. Science Standards: A Historical Account with Contemporary Implications. *Journal of Research in Science Teaching*, 56, 1234-1268.

van Dijk, E. M. (2011). Portraying Real Science in Science Communication. *Science Education*, 95, 1086-1100.

Williams, J. D. (2011). *How Science works: Teaching and Learning in the Science Classroom*. New York : Continuum International Pub. Group.

Articles

Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains

Pénélope Dufourt

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073737ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073737ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dufourt, P. (2020). Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 105–120. <https://doi.org/10.7202/1073737ar>

Résumé de l'article

L'éducation aux droits humains (EDH) a été mise en oeuvre par des organisations internationales pour donner aux individus les moyens de s'approprier leurs propres droits. Cependant, il semblerait que l'EDH, telle qu'elle est institutionnalisée, manque d'effectivité. Une évaluation du cadre épistémologique promu par les institutions internationales nous permet de proposer une réflexion pour la mise en oeuvre d'une EDH critique, qui pourrait s'avérer émancipatrice. Ainsi, notre objectif est de présenter des modalités pédagogiques plus concrètes d'éducation critique aux droits humains par le biais de la philosophie pour les enfants. Il s'agira d'observer comment cette pratique peut mettre en oeuvre de nouvelles postures épistémologiques dans le cadre d'une pratique pédagogique dédiée à l'EDH, tout en présentant une mise en oeuvre expérientielle de certains droits humains, répondant ainsi aux besoins éthiques de l'EDH.

Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains

Pénélope Dufourt, doctorante

Université Paris Nanterre et Université de Nantes

Résumé: L'éducation aux droits humains (EDH) a été mise en œuvre par des organisations internationales pour donner aux individus les moyens de s'approprier leurs propres droits. Cependant, il semblerait que l'EDH, telle qu'elle est institutionnalisée, manque d'effectivité. Une évaluation du cadre épistémologique promu par les institutions internationales nous permet de proposer une réflexion pour la mise en œuvre d'une EDH critique, qui pourrait s'avérer émancipatrice. Ainsi, notre objectif est de présenter des modalités pédagogiques plus concrètes d'éducation critique aux droits humains par le biais de la philosophie pour les enfants. Il s'agira d'observer comment cette pratique peut mettre en œuvre de nouvelles postures épistémologiques dans le cadre d'une pratique pédagogique dédiée à l'EDH, tout en présentant une mise en œuvre expérientielle de certains droits humains, répondant ainsi aux besoins éthiques de l'EDH.

Mots-clés: éducation aux droits humains; éducation critique aux droits humains; pédagogie critique; éducation interculturelle; philosophie pour enfants

Abstract: Human rights education (HRE) was implemented by international organizations to provide individuals with the means to appropriate their own rights. However, it would seem that HRE is ineffective. An evaluation of the epistemological framework promoted by international institutions enables us to propose reflections toward the implementation of a critical HRE that may be more effective. Our aim is therefore to present more concrete pedagogical modalities of critical human rights education through philosophy for children. We observe how this practice can implement new epistemological stances within the framework of pedagogical practice dedicated to HRE, while presenting an experiential implementation of certain human rights, thus responding to the ethical requirements of HRE.

Keywords: human rights education; critical human rights education; critical pedagogy; philosophy for children

Introduction

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les instances internationales nouvellement créées portent un discours sur la nécessité d'une éducation relative aux droits humains. Déjà en 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme dispose, en son article 26, que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales »¹. Ce double objectif souligne combien l'éducation est à la fois considérée comme un moyen d'épanouissement des individus et comme une pratique sociale qui déborde de toute part la simple forme scolaire. Pourtant, le contenu conceptuel du droit à l'éducation qui s'en suit revêt le caractère d'une compréhension purement formelle délibérément assignée à l'instruction obligatoire. Avec la décolonisation et la transformation des Nations Unies, passant d'une cinquantaine de membres en 1945, à 124 en 1968, l'éducation est considérée comme un attribut indispensable pour une réelle indépendance et devient un objectif inscrit au sein des politiques d'aide au développement. La principale obligation des États en matière d'éducation devient celle de lutter contre l'analphabétisme des nouvelles générations².

Il faut attendre l'année 1974 pour que soit adopté le premier instrument normatif relatif à la mise en œuvre de l'éducation pour la paix et aux droits humains, avec l'adoption par l'UNESCO de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. L'éducation aux droits humains (EDH) est conçue dès ses origines comme englobant des fonctions tant civiques que politiques liées à la transmission de valeurs venant renforcer la cohésion sociale d'une société.

Le discours des instances internationales détient une grande part axiologique plaçant le droit dans une situation complexe : celle d'énoncer à l'échelle internationale un discours sur la « nature humaine ». L'institutionnalisation de l'EDH peut renvoyer à la promotion d'un discours politique légitimant certaines conceptions de l'humain et du droit invisibilisant d'autres conceptions de la condition humaine, que les études sur le pluralisme juridique où l'anthropologie du droit tente de reconnaître et réaffirmer.

Cette contribution tâchera ainsi de remettre en question les fondements tant éthiques qu'épistémologiques sous-jacents à une EDH qui serait dispensée dans le respect du pluralisme culturel. S'ensuivra une réflexion sur les modalités pédagogiques pertinentes pour la mise en œuvre d'une telle éducation. Tantôt considérée comme un art, une technique, voire une science, la pédagogie est multidimensionnelle. Le savoir pédagogique ne peut se réduire à une science dont il suffirait d'appliquer les préceptes au risque d'intégrer des dérives

¹ Assemblée Générale des Nations Unies, *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, Article 26, alinéa 2, 10 décembre 1948.

² Dès 1960, l'UNESCO reconnaît le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement primaire à l'article 4 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.

technicistes à cette activité. Véritable « praxéologie » (Durkheim, 1938), la pédagogie nécessite de la part de celui qui l'exerce d'user de prudence³, ce qui suppose qu'il puisse développer des compétences non seulement cognitives, mais également socioémotionnelles, ramenant ici la subjectivité au cœur du processus éducatif. Sur la base de ces apports théoriques, notre propos vise à présenter une piste de réflexion au sujet des modalités pédagogiques plus concrètes pour l'EDH au regard d'un dispositif particulier : les ateliers de philosophie pour enfants. Il s'agira d'étudier comment cette pratique peut être le lieu de mise en œuvre de nouvelles postures épistémologiques dans le cadre d'une pratique pédagogique dédiée à l'EDH, répondant ainsi aux besoins éthiques de l'EDH.

1. Genèse et limites de l'institutionnalisation de l'EDH

Depuis la création du Haut-Commissariat pour les Droits de l'homme, en 1993, les Nations Unies édictent en lien étroit avec l'UNESCO des directives relatives à l'EDH. Le 19 décembre 2011 est adoptée la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, devenant le premier instrument officialisant les normes internationales pour l'éducation aux droits de l'homme. L'EDH regroupe ainsi « l'ensemble des activités d'éducation, de formation, d'information, de sensibilisation et d'apprentissage visant à promouvoir le respect universel et effectif de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales » (Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, Article 2, 2011). Les conventions internationales relatives aux droits de l'Homme deviennent la source principale du contenu conceptuel de l'EDH et, si ce constat paraît usuel et logique, il implique des problèmes importants quant à la conception d'une EDH indépendante de tout parti pris idéologique.

1.1 Enjeux épistémologiques d'une EDH dite « critique »

Selon Coysh (2017), en se concentrant sur le transfert d'un savoir juridique sans le questionner, l'EDH s'assimile à un instrument essentiel du développement de politiques du *statu quo* : de nombreux États se bornent à promouvoir la publication de brochures ne donnant lieu à aucune inscription durable d'une activité émancipatrice. L'enjeu est donc de dépasser la visée instrumentale de l'EDH, qui tend à devenir un simple moyen de promotion d'une conception dominante des droits humains sans la questionner en procédant à la critique d'une épistémologie du consensus diplomatique (Keet, 2017).

En outre, l'utilisation d'une conception unique des droits humains censée se réclamer de toutes les traditions culturelles a pour conséquence le manque flagrant de reconnaissance de celles-ci. Conçus de façon uniforme, pour être instaurés dans des espaces politiques et

³ « La phronésis est une disposition pratique, une manière d'être habituelle accompagnée de règle vraie (*orthos logos*), capable d'agir dans la sphère de ce qui est bon ou mauvais pour l'être humain », Aristote, *Éthique à Nicomaque*, livre VI (« Des vertus intellectuelles »), 1140 b.

culturels divers, les *curricula* pédagogiques de l'EDH font fi des contextes sociologiques et culturels des apprenants et marginalisent de fait leur appréhension du réel. L'EDH en vient à l'encontre de son objectif pédagogique premier, à savoir le développement des capacités des élèves et leur autonomisation, puisqu'elle ne peut avoir de sens qu'en s'enracinant dans les expériences et préoccupations quotidiennes des apprenants. Pour que l'EDH ne soit pas qu'un simple instrument de colonialité⁴ d'un discours normatif, il semble nécessaire de procéder à une réflexion tant sur son contenu que sur ses modalités pédagogiques.

L'EDH s'apparente à une éducation purement descriptive, consistant à « tenir un regard strictement extérieur par rapport à [...] [l']objet d'étude, le droit positif. Le décrire, le comprendre, ne jamais le juger » (Viala, 2002, p. 136). L'épistémologie descriptive pour l'enseignement du droit a été condamnée par certains juristes qui lui préfèrent une démarche socioconstructiviste, leur permettant d'adjoindre une dimension éthique à leurs travaux, puisqu'ils ne s'enferment plus dans le rôle de « courroie de transmission, aveugle, du pouvoir » (Field et Munagorri, 2010, p. 1505). Dès les années 1980, des juristes internationalistes ont souligné le rôle du droit international dans la perpétuation de structures de domination et ont cherché à développer une théorie critique du droit international (Bachand, 2013). L'enseignement des droits humains nécessiterait donc de dévoiler les processus de construction sociaux du savoir juridique par le biais d'une démarche critique dévoilant l'influence de tout contexte politique sur le droit.

Faire émerger une réflexion critique en EDH nécessite ainsi d'étudier l'ambivalence du droit et la dimension idéologique de toute norme, permettant aux élèves d'interroger le *curriculum* caché de l'approche positiviste et descriptiviste régnant dans les enseignements du droit. Une « éducation critique des droits humains » (Keet et Zembylas, 2019) pourrait être vectrice d'un processus de décolonisation cognitive en mettant en lumière les soubassements politiques, culturels et épistémologiques de ces droits, tout en soulignant les causes structurelles de leurs perpétuelles violations.

Il s'agit dès lors d'introduire au sein de l'EDH une pédagogie qui pourrait potentiellement favoriser une éthique de respect et de reconnaissance de la pluralité culturelle. La prise en compte de ces enjeux est un chantier ouvert en termes pédagogiques. Celle-ci implique d'avoir une perspective critique sur au moins trois plans : « [L]a sélection des savoirs enseignés et les rapports à ces savoirs (1), l'interprétation des valeurs fondamentales de la démocratie, (2) la nature sociale de l'espace scolaire (3) » (Akkari, 2009, p. 92).

⁴ Le terme *colonialité* fait référence au caractère incomplet de la décolonisation, puisque le colonialisme ne s'inscrit pas seulement dans des rapports politiques, économiques, et juridiques, mais également dans des rapports de domination épistémique et culturelle. Voir en ce sens les travaux de Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Arturo Escobar, entre autres.

1.2 De l'enjeu éthique de la formation d'une épistémologie personnelle de l'apprenant constitutive de son identité épistémique

Afin de dépasser les critiques ethnocentriques établies à son encontre, l'EDH devrait considérer les apprenants comme des sujets insérés dans un contexte culturel et historique particulier et s'établir sur une épistémologie relationnelle et herméneutique (Al-Daraweesh et Snauwaert, 2013). De ce point de vue, la compréhension à propos du savoir transmis ne peut être formulée de façon absolue, mais plutôt en termes de perspectives par rapport à un cadre de pensée contextualisé, puisque :

Nos rapports au monde sont filtrés et guidés par des « déjà-là », par des corpus constitués envers lesquels nous entretenons des relations particulières, voire différenciées. Ces relations sont en quelque sorte tributaires de notre société d'attache et elles contribuent à construire notre identité épistémique. (Gagnon, 2011a, p. 31)

Il s'agit donc de dévoiler l'identité épistémique des acteurs du processus éducatif pour situer et positionner leurs discours, et également de faire comprendre aux apprenants d'où ils parlent :

L'épistémologie personnelle, souvent implicite, représente, en ce sens, un enjeu éthique puisqu'elle est liée au rapport que nous avons envers nous-mêmes, à la conception de nos propres capacités et compétences, voire aux manières dont nous nous approprions notre liberté et agissons comme citoyen. (Gagnon, 2011a, p. 31)

Relier la réflexion rationnelle des apprenants sur les droits humains à leur identité épistémique et personnelle aide les élèves à se découvrir acteurs de leur pratique cognitive. Cette posture peut se mettre en œuvre par le biais d'une pratique dialogique afin de permettre aux élèves d'élargir leur horizon de compréhension tout en leur proposant une discussion ouverte à la diversité épistémique. L'objectif serait d'ouvrir un espace de dialogue permettant la reconnaissance du pluralisme culturel. Cette proposition repose sur la croyance en la capacité de l'être humain à transcender sa positionnalité pour parvenir à comprendre autrui et rejoindre ainsi ce que certains auteurs appellent la voie du « plurivers » (Eberhard, 2014). Cette formulation provient des théorisations du philosophe Enrique Dussel, qui prône une conception « pluriverselle » des droits humains, « afin de rendre possible l'émergence d'un nouveau et plus authentique universel à partir de la négociation et du dialogue horizontal et dans l'égalité » (Dussel, 1981). Toutefois, si prôner la multiplicité des points de vue présente le risque d'accepter que tout se vaut, une pensée dite dialogique ouverte à l'intersubjectivité doit également s'accompagner d'une pensée réflexive, capable d'autocritique sur les rapports sociaux de pouvoirs.

1.3 De la constitution d'une pensée critique pour l'EDH à l'avènement d'une citoyenneté critique

L'EDH est d'une nature particulière en ce qu'elle détient une visée transformatrice : il ne s'agit pas simplement de faire connaître les droits humains, mais de concourir à ce que les apprenants cherchent à s'engager pour faire respecter leurs droits et ceux des autres. Le rôle de l'EDH est d'autonomiser⁵ les personnes pour qu'elles deviennent des sujets de droit, c'est-à-dire pour qu'elles révèlent leur propre pouvoir d'agir et développent un jugement éthique responsable, reconnaissant leur rôle en tant que citoyens (ou futurs citoyens). Le risque de développer un certain relativisme est d'autant plus problématique au sens où ce dernier pourrait mener à un certain désintérêt concernant les questionnements éthiques, voire un certain fatalisme concernant les injustices sociales présentes au sein d'une société globalisée de plus en plus complexe. C'est pourquoi il semble que l'EDH nécessite tant le développement d'une pensée dialogique que celui d'une pensée critique. Cette dernière est en effet nécessaire pour parvenir à prendre des décisions éclairées et pour faire preuve d'autonomie, et ce, notamment dans un monde où les *fake news* se multiplient via les réseaux sociaux. Nous pourrions définir la pensée critique, avec Mathieu Gagnon, comme :

Une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles. (Gagnon, 2015)

En suivant une pédagogie inspirée du socioconstructivisme, l'enseignement des droits humains devrait ainsi inciter les apprenants à se questionner sur le contenu conceptuel de ces droits. Lorsque des étudiants ont une conception socioconstructiviste des savoirs, leur habileté à user de leur pensée critique et à s'interroger est plus importante (Gagnon, 2011b). Toutefois, la seule réflexion critique ne suffit pas pour s'engager et agir éthiquement. Ici, la pédagogie critique de Paulo Freire offre des éclairages intéressants. Freire reconnaît que l'agir éthique ne peut s'envisager simplement sur le mode de la psychologie individualiste, mais doit être considéré comme un processus social. Un enseignement accompagnant les élèves dans le déploiement de leur pouvoir d'agir nécessite qu'ils soient engagés dans le processus de construction de connaissances pour prendre conscience de leur potentiel et de leur liberté d'action. Un enseignement purement transmissif génère, à l'inverse, une certaine passivité : si l'enseignant entend détenir son autorité des savoirs qu'il possède et qu'il

⁵ En 2006, la commission générale de terminologie et de néologie a retenu pour définition du terme *empowerment* : « [un] processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel » (*Bulletin officiel* n° 4, 26 janvier 2006).

transmet, il place en partie ses élèves dans une position infantilisante. La pédagogie critique que Freire conçoit s'appuie sur une pédagogie horizontale, un dialogue entre des individus considérés comme égaux. Le rôle de l'enseignement est donc de faire en sorte que les élèves se sentent autorisés et confiants dans leur capacité à penser de manière critique.

Ainsi *autonomiser* les apprenants par l'EDH relève d'une prise en compte du rapport entre le pouvoir et le savoir⁶ dans la relation pédagogique. L'enseignant doit assumer sa propre ignorance et sa propre faillibilité, et présenter à ses élèves des problèmes où les réponses simples ne sont pas disponibles. L'objectif est bien que les élèves puissent se sentir confiants dans leur propre recherche de réponses et mieux disposés à s'interroger de manière critique. En ce sens, la pédagogie critique est un apport essentiel à la conceptualisation d'une éducation dite critique aux droits humains en ce qu'elle interroge les structures de pouvoir existant au sein tant des *curricula* que de la relation pédagogique elle-même. L'éducation, dans sa forme (relation pédagogique) et dans son contenu (le curriculum comme système de pouvoir), doit donc être interrogée dans l'intention de donner aux apprenants plus de contrôle sur leurs processus d'apprentissage.

La pensée freirienne s'appuie donc sur la conscientisation des rapports sociaux de pouvoir, mais insiste également sur le rôle de nos affects pour l'émergence d'une pensée critique nécessaire à une éducation émancipatrice, puisque Freire insiste sur une posture bienveillante de l'enseignant dans la relation éducative. Pour *encapaciter* l'élève, il s'agit de créer un sentiment de curiosité et de confiance à l'égard de sa propre capacité à penser le monde, et donc de créer des espaces pédagogiques où il peut s'affirmer sans honte, sans résignation ni peur, et expérimenter donc son pouvoir d'agir. Quel rôle serait dévolu à ceux qui enseignent l'EDH? N'est-ce pas dans la relation interpersonnelle entre le pédagogue et les élèves que se joue principalement les états affectifs?

1.4 La rationalité de l'engagement à la confluence de la critique et de l'émotion

L'EDH cherche à développer chez les apprenants une volonté de s'engager et une affirmation de soi en tant qu'humain libre et capable d'agir sur le monde. Elle doit donc éveiller un sentiment capacitaire chez les apprenants concernant leur habileté à détenir et à exprimer une pensée critique et une opinion construite, d'égale valeur à celle d'autrui. Il s'agit d'éprouver le fait de se sentir apte, et aussi apte que les autres. Les éthiques du *care* ont montré que ce sentiment capacitaire provient notamment de l'intersubjectivité (Gilligan 1982; Noddings, 1984). C'est parce que je reconnais ma vulnérabilité et mon interdépendance avec les autres que je reconnais autrui capable et qu'autrui me légitime à son tour. Une réflexion sur le rôle des affects pour la mise en œuvre d'une EDH critique est

⁶ Les structures du pouvoir produisent des savoirs qui les justifient et les légitiment en leur donnant un statut de vérité, donc d'autorité. Le pouvoir produit du savoir, et le savoir produit du pouvoir (Foucault, 1975, 1977, 1982).

ainsi essentielle. Développer une pensée critique ne viserait pas simplement une attention critique à l'égard de nos savoirs et de nos processus cognitifs, mais s'étendrait également à la prise en compte de la part affective présidant à l'action et à la transformation⁷.

En outre, la prise en compte des émotions et des affects interroge également la théorie critique des droits humains, et non seulement son enseignement. Les *subaltern studies* ont souligné que la rationalité occidentale sur laquelle s'appuie la construction théorique des droits humains s'accompagne d'une certaine hostilité envers la dimension affective et sensible de l'humain. Upendra Baxi (2002) souligne comment la rationalité moderne a déterminé la substance et le cadre conceptuel des droits humains et considère la nécessité de repenser la souffrance humaine pour appréhender la théorie des droits de l'Homme de façon incarnée. La violation des droits engendre des conséquences physiques et affectives tout aussi importantes que des conséquences purement juridiques ou intellectuelles. Tout un pan de la théorie critique des droits de l'Homme soulève donc la nécessaire dimension affective de la réflexion sur les droits humains que l'EDH se doit de prendre en compte. En ce sens, le travail de Megan Boler (1999) offre un éclairage particulier en ce qu'il souligne le rôle des émotions comme un mode de résistance aux normes dominantes au sein de l'éducation. Ainsi, approfondir ici la dimension socioaffective de l'engagement et du jugement éthique est essentiel pour appréhender une EDH critique effective ainsi qu'une conception éthique du contenu des droits humains.

Au terme de cet examen théorique éclairant les enjeux épistémiques et éthiques de l'EDH, nous proposons de monter en quoi la pratique de la philosophie avec les enfants pourrait être une modalité pédagogique potentiellement à même de s'assurer que l'EDH puisse répondre aux exigences du développement d'une pensée dialogique, critique et interculturelle.

2. Apports et limites de la pratique de la philosophie avec les enfants à une EDH dialogique, interculturelle et critique

Le statut de l'enfant en droit international a fortement évolué avec l'adoption, en 1989, de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), où ils sont considérés comme des sujets de droit. Eux aussi habitent le monde et sont capables d'avoir un regard valable sur le monde social qui les entoure. L'article 12 de la CIDE dispose ainsi que tous les enfants ont le droit d'exprimer leurs opinions sur les questions les concernant. Ces évolutions juridiques entrent en résonance avec la pratique de la philosophie avec les enfants. Il est aisé de concevoir un intérêt à encourager les enfants à verbaliser leurs propres réflexions sur les concepts et les droits inscrits dans la CIDE. À bien des égards, les développements présentés concernant les enjeux éthiques et épistémologiques de l'EDH entrent en résonance avec le

⁷ Le domaine de la recherche sur les émotions et l'éducation a connu une croissance considérable ces dernières années. Voir, par exemple, Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014), et Zembylas et Schutz (2016).

projet politique de Mathew Lipman et Ann-Margaret Sharp, les deux fondateurs de la philosophie avec les enfants.

2.1 Une appropriation critique et discursive des droits humains

Dans les années 1970, le philosophe américain Matthew Lipman, préoccupé par le manque de pensée critique des enfants de son pays, développe une pratique appelée la philosophie pour enfants, inspirée de la philosophie pragmatique de Dewey⁸. La communauté de recherche philosophique⁹ de Lipman n'est pas seulement un dispositif pédagogique. Elle est aussi la projection d'une communauté politique idéale par la mise en œuvre d'un espace d'échanges qui souligne la relation entre la démocratie comme forme d'enquête (chercher le meilleur pour la société) et comme ouverture dialogique (reconnaître la légitimité de tous, et de fait, aussi et surtout, des voix minorisées)¹⁰. L'expérience vécue concrète du dialogue philosophique est un processus social et affectif, et les enfants expérimentent une pratique pédagogique qui « concilie les lois de la raison avec l'intérêt des sens » (Schiller, 1965) – « en tant que domaine d'abstraction immédiate et concrète dans son affect et son implication » (Kennedy, 2012). Il s'agit bien d'une construction collaborative qui semble répondre à la notion d'expérience éducative de Dewey et pourrait être considérée comme une pratique éthique et politique. Lors d'un atelier, les enfants saisissent que chacun a un égal droit à la parole, chacun étant un interlocuteur valable, et ce, tant qu'ils essaient de justifier leurs affirmations. En expérimentant leur liberté de parole, leur liberté de pensée, le pluralisme des idées et le désaccord, les enfants s'initient à ce que peuvent être vraiment un débat démocratique et l'accueil de la liberté de pensée de chacun.

Lipman considérait que la communauté de recherche philosophique constitue le cadre le plus propice au développement d'habiletés de pensée métacognitives nécessaires à la maturation d'une pensée critique¹¹. Tout au long des ateliers de philosophie, l'enfant accomplit de nombreuses actions intellectuelles posant – même provisoirement – les fondations d'un univers intérieur : il identifie les philosophèmes au sein des savoirs, prend

⁸ Voir en ce sens Kennedy, D. (2012), « Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry », *Education and Culture*, vol 28, n° 2, p. 36-53 / Lipman, M. (2008). « Philosophy for children's debt to Dewey ». dans Taylor, M., Schreier, H. et Ghiraldelli, P. (dir.), *Pragmatism, Education, and Children: International philosophical perspectives*, Leiden, Brill Rodopi, p. 163-184 / Gregory, M., et Granger, D. (2012), « Introduction: John Dewey on philosophy and child », *Education and Culture*, vol. 28, n° 2, p. 1-26.

⁹ La communauté de recherche étant chez Lipman un lieu « où la réponse construite n'aura de sens que si elle est le produit d'une discussion, d'une argumentation et d'une évaluation collectives » (Abel, 2005). « À l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude », dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck.

¹⁰ Voir, par exemple, Cevallos-Estarellas, P. et Sigurdardottir, B. (2000), « The community of inquiry as means for cultivating democracy », *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 19, n° 2, p. 45-57. / Sharp, A. M. (1991/2017), « The community of inquiry: Education for democracy ». Dans M. R. Gregory et M. J. Laverty (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education* (pp. 242-250). Routledge.

¹¹ Voir, par exemple, Daniel, M-F, et Gagnon, M. (2011) « Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years ». *Creative Education*, vol. 2, n°05, p. 418-428.

connaissance de questions clés, doit prouver et éprouver ses convictions et croyances. L'enfant fait l'expérience de penser sur sa propre pensée et devient ainsi co-acteur, avec les autres, d'une expérience de vie dans laquelle les véritables enjeux « sont l'acquisition de la compétence à parler dans un groupe et la construction d'un rapport personnel aux valeurs » (Bliez-Sullerot, 2005).

Puisqu'il s'agit d'approfondir l'appréhension des concepts, leur définition et leur signification, la transposition du contenu des articles de la CIDE en questionnements philosophiques répond aux enjeux du développement d'une pensée critique analysant le discours institutionnel sur les droits humains. Les enfants peuvent ainsi percevoir le caractère construit et non naturel de cette liste de droits qui leur sont reconnus.

De ce fait, si le déploiement d'une pensée critique semble avoir effet lors des ateliers de philosophie, on peut se demander si la philosophie pour enfants répond aux exigences de la pédagogie critique de Freire¹².

L'une des principales pédagogies à laquelle les auteurs de philosophie pour enfants s'opposent est l'éducation dite « traditionnelle », purement transmissive et conservatrice, où l'enfant reste passif et docile. En cela, ils rejoignent en partie la critique de l'éducation bancaire de Freire. Comme le souligne Olivier Michaud : « Les deux écoles de pensée considèrent que l'éducation est enracinée dans la vie des participants, que le dialogue est un outil central d'une bonne éducation et que le fonctionnement de la classe doit être démocratique, co-construit par les enseignants et les élèves » (Michaud, 2020, p. 38, notre traduction).

Toutefois, la pensée critique a des significations bien distinctes pour la pédagogie critique et la philosophie pour enfants. La pensée critique, telle qu'elle est conçue par Lipman, se concentre sur un ensemble spécifique d'habiletés de raisonnement. Le projet éducatif lipmanien vise à apprendre aux enfants à devenir des penseurs rationnels. Dans la pédagogie critique, « l'objet d'une réflexion critique n'est pas seulement contre les croyances manifestement fausses, mais aussi celles qui sont trompeuses, partisans ou impliquées dans la préservation d'un statu quo injuste » (Burbules et Berk, 1999, notre traduction). Pour la pédagogie critique, la production de connaissance ou la réflexion critique ne peuvent être déconnectées des relations de pouvoir et d'une réflexion sur un système politique et économique qui perpétue les inégalités. Une tension est donc bien présente, car dans l'atelier de philosophie pour enfants, l'activité discursive en place n'a pas pour objet de faire agir les

¹² Pour approfondir les liens entre pédagogie critique et philosophie pour enfants, voir Accorinti, S. (2002), « Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad », *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 7, n° 18, p. 35-56. / Kohan, W. O. (2018), « Paulo Freire and Philosophy for Children: A critical dialogue », *Studies in Philosophy & Education*, vol 37, n°6, p. 615-629. / Para Contreras, R., & Medin Fuenmayor, J. (2007), « La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire » *Telos: Critical Theory of the Contemporary*, vol. 1, n° 1, p. 80-89.

participants sur leur environnement social. L'animateur est censé rester neutre, puisque le contenu de la discussion doit provenir du vécu et de la pensée des enfants. Or, en prenant une position ferme sur les injustices qui sont associées aux droits humains, n'en arrivons-nous pas aussi à vouloir diriger l'investigation philosophique, au lieu de suivre la recherche des enfants là où elle va par elle-même? La tension semble difficilement résolue. Toutefois, elle souligne en quoi les facilitateurs doivent être vigilants quant aux moyens par lesquels leur pratique pourrait renforcer par inadvertance la domination et l'oppression de certains au sein de l'atelier. En effet, au sein des ateliers de philosophie peuvent exister des relations de pouvoir asymétriques où les enfants les plus confiants pour développer une pensée abstraite seront davantage capables d'exprimer leurs pensées. La prise de conscience de ces enjeux permet aux praticiens d'envisager leur pratique pour la rendre la plus équilibrée possible (Jackson, 2008).

Enfin, il semblerait intéressant de s'interroger sur la façon dont le développement d'une pensée attentive et bienveillante (*caring thinking*¹³) au sein des ateliers de philosophie peut participer à l'autonomisation émotionnelle des enfants. En effet, un enfant émotionnellement autonome semblerait plus apte à savoir d'où viennent ses affects, et cela lui permettrait d'être plus à l'aise, plus en sécurité face au désaccord. Il pourrait accéder à ce sentiment capacitaire qui lui permet d'éprouver sa capacité à développer une pensée critique, accompagnée par les autres participants. Malgré la tension entre pédagogie critique et philosophie pour enfants, les potentialités pour cette dernière de développer un sentiment capacitaire nécessaire à l'autonomisation et à l'accès d'une citoyenneté affective critique restent une piste essentielle à creuser, et ce, afin d'observer si la pratique de la philosophie avec les enfants pourrait répondre à l'exigence d'une EDH émancipatrice et holistique s'appuyant sur la dimension sensible et affective de la rationalité.

2.2 Principes d'une pédagogie dialogique interculturelle

L'éveil à une pensée dialogique semblait essentiel pour la mise en œuvre d'une éducation interculturelle. Toutefois, la pédagogue Catherine Walsh a analysé les relations entre les caractères d'une éducation interculturelle et les exigences d'une pédagogie critique. Elle s'est attachée à développer une conception de l'éducation interculturelle dite critique, allant à l'encontre de ce qu'elle nomme l'interculturalité fonctionnelle, qui caractérise la promotion des approches interculturelles au sein des instances internationales faisant abstraction des rapports de domination, pourtant essentiels à l'analyse. Pour Walsh (2005), l'interculturalité fonctionnelle vient s'agréger au système éducatif existant sans le remettre en cause, tandis que l'interculturalité critique dénonce les enjeux structurels de domination à l'œuvre au sein même de l'éducation et des *curricula*, et propose donc à proprement parler un projet politique de décolonialité des savoirs. Si les ateliers de philosophie n'ont pas pour

¹³ Développée par Lipman et Sharp, cette notion atteste de l'importance accordée à la composante affective de la pensée humaine.

ambition de valoriser ni de transmettre le savoir d'une culture consacrée ou dominante, et semblent développer au contraire une pensée intersubjective, cette pratique pourrait-elle être conceptualisée comme un véritable mécanisme dialogique et participatif (Barrow, 2010) répondant aux exigences de l'EDH? La controverse est vive.

Certains auteurs comme Vansieleghem (2005) soutiennent que la pratique de la philosophie avec les enfants, en s'inspirant de la dialectique socratique, peut s'avérer problématique au sens où elle serait régie par une forme particulière de pensée et de raisonnement qui conduirait au fond à l'exclusion d'autres voies et discours. Si l'accent est mis sur le développement d'une pensée logique et rationnelle, cela pourrait en venir à limiter la pluralité des voix et la portée dialogique de la discussion philosophique. À contrario, d'autres auteurs comme Kennedy (1999, 2012) soutiennent que l'espace pédagogique de la communauté de recherche peut être considéré comme une expérience potentiellement transformatrice en ce qu'émerge une pensée dialogique qui dépasse une conception traditionnelle de l'acte philosophique comme effort rationnel, solitaire et individuel. Engagé dans une communauté de recherche, l'acte philosophique s'appuierait sur une dimension sensible de la rationalité, puisque les participants y développent également des habiletés plus affectives, comme leur empathie cognitive. Pour Kennedy, permettre aux enfants d'entrer dans le dialogue philosophique offre des possibilités de transformation pour la philosophie elle-même, puisque la part sensible de notre rationalité est prise en considération et le développement de la pensée critique s'appuie sur une éducation holistique.

Au-delà de cette controverse, il est important de reconnaître que les ateliers de philosophie pour enfants sont toujours socialement et politiquement situés, d'une part en raison de l'origine théorique de cette méthode pédagogique, d'autre part par l'influence des acteurs qui portent le projet de leur mise en œuvre. Un atelier de philosophie existe toujours au sein d'une structure plus large dont l'influence est susceptible d'avoir un impact sur son potentiel en tant que mécanisme de dialogue¹⁴. Chetty (2014, 2018) souligne par ailleurs qu'un des enjeux de la philosophie pour enfants est celui de la représentativité des différentes minorités dans une discussion¹⁵. Un bon moyen de commencer à ébranler un éventuel eurocentrisme consiste à employer des supports centrés sur différents types d'expériences et perspectives culturelles, éveillant l'imaginaire des enfants, dont les fonctions socialisatrices participent d'une mythologie du sens. Certains auteurs évoquent ainsi la nécessité de développer une philosophie pour enfants dite critique : une « Critical Philosophy for Children » (Funston et Sager, 2017) devant explorer les questions auxquelles sont confrontés

¹⁴ Selon Rainville (2000), les ateliers de philosophie avec les enfants prétendent poursuivre des objectifs démocratiques sans toutefois reconnaître la manière dont les systèmes « démocratiques » nord-américains et européens ont été mis en place – à savoir par la colonisation et l'oppression des peuples autochtones. Il craint qu'une « approche soi-disant neutre en matière d'enquête philosophique puisse involontairement contribuer à la marginalisation des peuples autochtones en Amérique du Nord et dans le monde » (notre traduction).

¹⁵ Les textes fondamentaux de la philosophie pour enfants se concentrent de manière disproportionnée sur les expériences d'enfants blancs appartenant à la classe moyenne aux États-Unis (Chetty, 2014, 2018).

les jeunes dans leur expérience quotidienne. Ceci suppose également que les animateurs doivent faire des recherches sur l'environnement social des élèves afin d'adapter leur animation au contexte précis de leur intervention. Ainsi, plutôt que d'abandonner la philosophie pour enfants, nous devrions plutôt reconnaître ses limites, pour éviter, dans une moindre mesure, son instrumentalisation. Là encore, cela suppose de renforcer la capacité de réflexivité des praticiens.

Conclusion

Cet article a cherché à souligner les enjeux éthiques et épistémologiques de l'EDH, puis a entrepris d'établir dans quelle mesure la pratique de la philosophie avec les enfants est susceptible d'ouvrir la voie au développement d'une EDH émancipatrice formant de futurs citoyens éclairés.

Il est apparu que l'institutionnalisation de l'EDH sous l'empire des normes régissant le droit international public négligeait les besoins spécifiques des enfants, faute d'une éducation pensée comme devant être dialogique et interculturelle. Sont posées simultanément la question des valeurs et de leur universalité, la question des institutions et des référents culturels et historiques qui les légitiment et la question des responsabilités des gouvernants et des institutions de la société civile prétendant prendre en charge les besoins de l'enfant. Si de sensibles progrès liés à l'avènement de la Convention internationale des droits de l'enfant portent d'abord sur la reconnaissance des besoins de l'enfant, aucun accompagnement éducatif ne peut advenir tant qu'une pédagogie prenant en compte les besoins de l'enfant, le monde social dans lequel il vit et surtout les apprentissages censés répondre aux objectifs assignés, n'est pas conçue et pratiquée. Après avoir repéré dans les travaux publiés ces dernières années les enjeux épistémiques et éthiques de la conciliation d'une éducation interculturelle et d'une pédagogie critique aptes à servir la communauté internationale dans la mise en œuvre d'une éducation aux droits humains éthiquement acceptable, nous avons illustré les raisons pour lesquelles la philosophie pour enfants semble aujourd'hui en mesure de prendre en charge cette mission. En effet, il s'agit, à travers cette pratique, de reconnaître et d'affirmer l'identité épistémique des enfants, de leur offrir des apprentissages voués à l'acquisition d'aptitudes tant cognitives qu'émotionnelles au service d'une pensée émancipatrice garante de l'avènement d'un citoyen conscient de ses droits et respectueux d'autrui.

Toutefois, des limites non négligeables sont présentées à cette hypothèse. En effet, encore faut-il que les principes de la pédagogie critique, interculturelle et dialogique soient reconnus par les acteurs de la philosophie pour enfants et qu'une prise en compte de la dimension subjective de l'éducation soit davantage explorée.

Références

- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève, Université de Genève.
- Al-Daraweesh, F. et D. T. Snauwaert (2013). Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education. *Educational Theory*, 63(4), 389-412.
- Bachand, R. (2013). *Théories critiques et droit international*. Bruxelles : Bruylant.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, Participation and the Potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69.
- Baxi, U. (2002). *The Future of Human Rights*. New Delhi : Oxford University Press.
- Biesta, G., Lawy, R. et N. Kelly (2009). Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(5), 5-24.
- Bliez-Sullerot, N. (2005). L'atelier philosophique : un lieu pour travailler le rapport au savoir? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (35), 59-74.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power : Emotions and Education*. Abingdon-on-Thames : Routledge.
- Burbules, N. C. et R. Berk (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, differences, and limits. Dans T. S. Popkewitz et L. Fendler (dir.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York : Routledge.
- Cassidy, C. (2016). Promoting Human Rights through Philosophy with Children. *International Journal of Childrens Rights*, 24(3), 499-521.
- Chetty, D. (2014). The Elephant in the Room: Picturebooks, Philosophy for Children and Racism. *Childhood and Philosophy*, 10(19), 11-31.
- Chetty, D. (2018). Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics and Education*, 13(1), 39-54.
- Coysh, J. (2017). *Human Rights Education and the Politics of knowledge*. Abingdon : Taylor & Francis.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi? Comment?*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 123-135.
- Daniel, M.-F. et M. Gagnon (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428.
- Dewey, J. (1916). *Démocratie et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.

- Dussel, E. (1981). « Expansión de la cristiandad, su crisis y el momento presente », cité par Hurtado-Lopez, F. (2003). *Dialogues philosophiques Europe-Amérique latine : vers un universalisme ouvert à la diversité. Enrique Dussel et l'éthique de la libération*, Thèse de doctorat de philosophie, Université Paris 1.
- Eberhard, C. (2014). *Oser le plurivers : pour une globalisation interculturelle et responsable*. Paris : Connaissances et Savoirs.
- Field, S. A. et R. Munagorri (2010). Pour une recherche juridique critique, engagée et ouverte. *Recueil Dalloz*, 24, 1507-1507.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspero.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid : Siglo XXI.
- Funston, J. et Sager, A. (2017). Toward a Critical Philosophy for Children, *Portland State University McNair Scholars Online Journal*, 11(1), Récupéré de : <https://pdfs.semanticscholar.org/c43e/ed8548a08270183de888d5f951e2c59da5db.pdf>
- Gagnon, M. (2011a). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 30-42.
- Gagnon, M. (2011b). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 128-178.
- Gagnon, M. (2015). Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants? *Éducation et socialisation*, 39. Récupéré de : <https://doi.org/10.4000/edso.1418>
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente : la morale a-t-elle un sexe?* [version originale : 1982]. A. Kwiatek (trad.), Paris : Flammarion.
- Gregory, M. et D. Granger (2012). Introduction: John Dewey on Philosophy and Child. *Education and Culture*, 28(2), 1-26.
- Jackson, L. (2008). Dialogic Pedagogy for Social Justice: a Critical Examination, *Studies in the Philosophy of Education*, 27, 137-138.
- Keet, A. (2017). Does Human Rights Education Exist? *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-26.
- Keet, A. et M. Zembylas (2019). Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes. *Contemporary Philosophies and Theories in Education Book*, 13, Cham : Springer.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy & Education*, 37(6), 615-629.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2^e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). Philosophy for Children's Debt to Dewey (p. 163-184). Dans M. Taylor, H. Schreier et P. Ghiraldelli (dir.), *Pragmatism, Education, and Children: International philosophical perspectives*, Leiden : Brill Rodopy.
- Michaud, O. (2020). What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating? *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, Los Angeles : University of California Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI siècle?* Paris : Flammarion.
- Rainville, N. (2000). Philosophy for Children in Native America. A Post-Colonial Critique. *Analytic Teaching*, 21(1), 65-77.
- Reed-Sandoval A. (2018). Can Philosophy for Children Contribute to Decolonization? *Precollege Philosophy and Public Practice*, 1, 27-41.
- Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with Philosophy for Children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198.
- Schiller, Friedrich (1965). *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*. New York: Friedrich Unger. (Ouvrage original publié en 1795).
- Vanseileghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-35.
- Viala, A. (2002). *Philosophie du droit*. Paris : Ellipse.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Zembylas, M. et P. A. Schutz (dir.) (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Cham : Springer.

Articles

Approches historiographiques, transformations sociales et conflits sociaux dans les manuels d'histoire en Haïti

Grégory Ulysse

Numéro 9, été 2020
Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073738ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1073738ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ulysse, G. (2020). Approches historiographiques, transformations sociales et conflits sociaux dans les manuels d'histoire en Haïti. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 121–137. <https://doi.org/10.7202/1073738ar>

Résumé de l'article

Cet article propose une analyse des conflits sociaux de la postindépendance dans les manuels d'histoire d'Haïti publiés depuis les années 1990. Cette période est en fait marquée par l'existence d'une double approche historiographique, proposant chacune une lecture des luttes sociales passées, ainsi que par des changements sociopolitiques (chute d'une dictature) et éducatifs (introduction d'une réforme éducative) survenus dans la société haïtienne. L'analyse proposée cherche à rendre compte des fondements épistémologiques et des enjeux éthiques liés à la construction du mode d'appréhension de la liberté proposé aux élèves à travers les manuels publiés depuis cette période. Nous montrons que le traitement des conflits sociaux à travers ces manuels participe d'une logique de légitimation des inégalités sociales (passées et présentes) en dissimulant l'idéal démocratique qui sous-tend la participation de certains groupes sociaux à des luttes sociales à travers l'histoire d'Haïti.

Approches historiographiques, transformations sociales et conflits sociaux dans les manuels d'histoire en Haïti

Grégory Ulysse, doctorant

Université Paris 8 et Université de Sherbrooke

Résumé: Cet article propose une analyse des conflits sociaux de la postindépendance dans les manuels d'histoire d'Haïti publiés depuis les années 1990. Cette période est en fait marquée par l'existence d'une double approche historiographique, proposant chacune une lecture des luttes sociales passées, ainsi que par des changements sociopolitiques (chute d'une dictature) et éducatifs (introduction d'une réforme éducative) survenus dans la société haïtienne. L'analyse proposée cherche à rendre compte des fondements épistémologiques et des enjeux éthiques liés à la construction du mode d'appréhension de la liberté proposé aux élèves à travers les manuels publiés depuis cette période. Nous montrons que le traitement des conflits sociaux à travers ces manuels participe d'une logique de légitimation des inégalités sociales (passées et présentes) en dissimulant l'idéal démocratique qui sous-tend la participation de certains groupes sociaux à des luttes sociales à travers l'histoire d'Haïti.

Mots-clés: conflits sociaux, liberté, approches historiographiques, inégalités sociales, idéal démocratique.

Abstract: This article presents an analysis of the social conflicts of post-independence in Haiti's history textbooks published since the 1990s. This period is in fact marked by the existence of a dual historiographical approach, each part proposing a reading of past social struggles, and by the socio-political change (fall of a dictatorship) and educational change (introduction of educational reform) that occurred in Haitian society. The proposed analysis seeks to relate the epistemological foundations and the ethical issues linked to construction of the mode of apprehension of freedom proposed to the pupils in the history texts published since that period. We show that the treatment of social conflicts in these texts participates in a logic of legitimization of social inequalities (past and present) by concealing the democratic ideal that underlies the participation of certain social groups in social struggles throughout Haiti's history.

Keywords: social conflicts; historiographical approaches; social inequalities; democratic ideal; freedom

Introduction

Le manuel scolaire, en plus d'être un outil pédagogique, participe à la transmission « [...] d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture » (Choppin, 1992, p. 19). Dans le cas particulier de l'histoire scolaire, son contenu varie en fonction des mutations d'ordre politique, éducatif (Tutiaux-Guillon, 2009) ou historiographique (Heimberg, 2009). Le besoin de légitimation sociale et politique caractérisant l'histoire en général (Lautier, 1997) soulève des débats idéologiques concernant la transposition des savoirs savants dans les manuels d'histoire. Cette dimension idéologique ressort entre autres à travers la présentation des groupes sociaux, de leur rôle et de leur place (Le Marec, 2005; Demers, Éthier et Lefrançois, 2010). La différenciation des groupes peut se faire d'un point de vue économique, social et politique. Sont alors considérées les inégalités sociales caractérisant les sociétés passées et présentes à la connaissance desquelles l'enseignement de l'histoire a pour objectif d'introduire les élèves (Audigier, 2013). Nous interrogeons ici la participation des manuels d'histoire à la légitimation d'un ordre social déterminé en nous basant sur leur description des groupes sociaux et de leurs rapports.

Cet article propose d'analyser le traitement des conflits sociaux dans les manuels d'histoire d'Haïti. Il vise à dégager les fondements épistémologiques et les enjeux éthiques liés à la vision de la liberté dans ces manuels en faisant ressortir la logique qui sous-tend les conflits qui y sont traités. Nous appréhendons ces manuels comme participant d'une légitimation de l'ordre social autocratique et inégalitaire qui persiste encore aujourd'hui, et ce, à travers une dissimulation de l'idéal démocratique. Celui-ci sous-tend la participation de certains groupes sociaux à des luttes sociales avant et après 1804. Ces manuels représentent ainsi un moyen discursif utilisé dans cette société haïtienne inégalitaire pour « [...] se protéger du regard critique de ceux et celles qui s'en perçoivent comme les victimes » (McAll, 2017, p. 89).

Nous privilégions l'entrée par l'étude des conflits afin d'élucider ce rôle des manuels d'histoire d'Haïti – pourtant élaborés dans le contexte de la « transition vers la démocratie¹ » (Midy, 1996) en Haïti – dans la légitimation de cet ordre social. En nous inspirant de la recherche de Marc-André Éthier et ses collaborateurs (2011), nous procédons à une analyse thématique par laquelle nous relevons la description des groupes dans les manuels retenus, de leurs rôles et de leurs rapports. Nous dégageons ainsi les modalités d'identification des

¹ Franklin Midy envisage ainsi cette expression : « [...] quand je parle dans le cas d'Haïti de transition vers la démocratie, je me réfère essentiellement aux transformations profondes, aux mutations sociales et culturelles auxquelles on assiste aujourd'hui, surtout depuis le début des années 1980. Mutations qui expriment et nourrissent à la fois la crise de la société d'exclusion, qui animent et que produit tout ensemble le mouvement social pour le changement et la démocratie » (p. 227). Pour un approfondissement de l'idée qui sous-tend cette expression, voir Franklin Midy (1996). La transition vers la démocratie : lever les obstacles ou poser les fondements. Dans Hurbon, L. (dir.). *Les transitions démocratiques. Actes du colloque international de Port-au-Prince, Haïti*.

acteurs engagés dans les conflits en faisant ressortir les critères de leurs différences. Nous analysons séparément les conflits avant et après 1804, puis nous les comparons afin de cerner leur évolution.

Un échantillon limité de manuels d'histoire d'Haïti est analysé. Nous présentons l'analyse réalisée pour deux manuels d'histoire dont nous avons débuté l'étude dans le cadre de notre recherche. Ils figurent parmi les plus récents qui sont homologués par l'État haïtien. Ils sont rédigés après la publication, en 1990, de nouveaux programmes scolaires pour le primaire, et publiés chez l'éditeur le plus connu du pays, Henri Deschamps. L'historienne Odette Roy Fombrun en est l'auteure principale. Ils couvrent chacun l'une des deux périodes de l'histoire d'Haïti, dont l'indépendance proclamée en 1804 est le point de découpage. Leur titre indique d'ailleurs cette division. Le 1^{er} manuel, publié en 2013, s'intitule *Histoire d'Haïti. Des origines à l'Indépendance* est utilisé pour les 3^e et 4^e années fondamentales, et le second, en 2014, *Histoire d'Haïti. De l'Indépendance à nos jours*, pour les 5^e et 6^e.

Nos propos s'articulent ainsi. Après cette partie introductive, nous présentons brièvement les caractéristiques du contexte de production des manuels après les années 1990, sur les plans politique et historiographique. Nous abordons ensuite le fondement des conflits d'avant et d'après 1804. L'accent est mis sur leur dimension sociale, en nous inspirant des travaux historiographiques qui abordent les conflits historiques en Haïti sous cet angle. Les conflits décrits dans les manuels d'histoire sont présentés dans la troisième partie. Ensuite, la logique qui sous-tend le traitement des conflits dans les manuels est dégagée en montrant ce qu'il oblitère de leur fondement. Enfin, nous concluons l'article en précisant le problème posé par ce mode de traitement des conflits dans les manuels étudiés et les limites de cette étude.

1. Contexte politique et historiographique entourant la production des manuels d'histoire d'Haïti après 1990

Les manuels d'histoire d'Haïti rédigés après 1990 ont été produits dans un contexte caractérisé, entre autres, par des changements sociopolitiques en Haïti et par l'existence d'une double approche des conflits dans l'historiographie haïtienne. Haïti est entrée dans une phase de « transition vers la démocratie » marquée principalement par la chute du dictateur Jean-Claude Duvalier le 7 février 1986 et par l'adoption, un an plus tard, d'une Constitution aux aspirations démocratiques². Ce changement résulte de mouvements de contestations

² Cette dimension démocratique de la constitution de 1987 est soulignée dès le préambule. Il y est précisé entre autres que « Le Peuple Haïtien proclame la présente Constitution : Pour garantir ses droits inaliénables et imprescriptibles à la vie, à la liberté et à la poursuite du bonheur; conformément à son Acte d'indépendance de 1804 et à la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948. [...] Pour implanter la démocratie qui implique le pluralisme idéologique et l'alternance politique et affirmer les droits inviolables du Peuple Haïtien ». Pour un approfondissement des autres aspects liés à la démocratie et inclus dans cette constitution, et dans son préambule en particulier, voir celle-ci à l'adresse <https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1987.htm>

populaires contre un régime répressif et fondamentalement inégalitaire (Midy, 2017) instauré par François Duvalier en 1964. Cet ordre social autocratique et inégalitaire a caractérisé à la fois les sociétés saint-dominguaise et haïtienne (Alexandre, 1998). L'indépendance proclamée le 1^{er} janvier 1804 a certes marqué la transition de Saint-Domingue à Haïti, mais des luttes sociales, souvent violentes, sont une constante aux deux sociétés.

L'historiographie haïtienne rend compte de ces luttes à travers une double approche. Celle d'avant 1946 s'appuie fondamentalement sur la dimension politique des conflits à Saint-Domingue et en Haïti, notamment pendant les quatre premières décennies (Hector, 1993). L'autre approche, postérieure à 1946, se consacre à la dimension sociale de ces luttes, au travers d'une prise en compte particulière des questions sociales (Hector, 1993). Outre la présentation de l'affrontement entre les groupes sociaux en conflit et la violence à laquelle ils recourent, la seconde approche permet d'en saisir les aspects sociaux³. Le fondement de ces conflits peut être considéré comme le droit que les différents groupes cherchent à maintenir, affirmer ou rétablir (Freund, 1983), c'est-à-dire, dans le cas des luttes haïtiennes, à la fois la liberté qu'ils réclament et le cadre pouvant la leur favoriser.

2. La dimension sociale des conflits sociaux à Saint-Domingue après l'Indépendance

Le code noir réglementait les rapports sociaux à Saint-Domingue et sa relation avec la France. Il instaurait un ordre social basé fondamentalement sur la domination et la violence des maîtres sur les esclaves pour faire fonctionner le système d'exploitation à Saint-Domingue en faveur de la France, au moyen du système de l'Exclusif⁴ (Moïse, 2000). Des Africains étaient réduits en esclavage pour la production de denrées (sucre, café, cacao). Leur travail forcé représentait le principal moteur du système esclavagiste, colonialiste et raciste (Moïse, 2000). L'ordre social colonial établissait des distinctions, selon certains critères, entre les individus. Ceux-ci s'y positionnaient différemment. Il déterminait aussi les

³ Michel Hector affirme que les travaux réalisés selon la première approche historiographique « [] s'inscrivent dans cette perspective de diffusion et de réalisation d'une histoire nationaliste fortement ethnocentriste et presque exclusivement limitée à l'examen des phénomènes politiques, qu'il s'agisse de problèmes liés aux rivalités pour le pouvoir ou des questions relevant des conflits dans la sphère de l'idéologie politique. [...] Aux environs de 1946 s'ouvre une nouvelle période qui dure jusqu'à maintenant. [...] Les préoccupations fondamentales héritées de l'époque antérieure demeurent encore. Mais cette fois s'y dégage une connotation sociale nettement plus forte et plus riche qu'auparavant. Les travaux insistent de plus en plus sur les aspects sociaux liés tant aux structures coloniales qu'aux luttes libératrices [...] et aux politiques appliquées par les élites dominantes de l'ère postrévolutionnaire [...] » (p. 546).

⁴ Le système de l'Exclusif, appelé aussi « pacte colonial » fonctionnait selon la formule stipulant que « les colonies sont créées par et pour la métropole, et non l'inverse » (Etienne, 2007, par. 45). Toujours selon Sauveur Pierre Étienne (2007, par. 45), « en vertu du Pacte colonial, la monarchie éliminait la liberté de commerce. Et le commerce exclusif avec la France plaçait la colonie dans une situation de dépendance totale vis-à-vis de la mère patrie : et pour la vente de ses denrées tropicales, et pour son approvisionnement en articles manufacturés et en main-d'œuvre noire ».

conditions d'exercice ou non de la liberté, d'où l'enjeu des conflits dans la colonie et leur persistance après l'indépendance en 1804.

2.1 Facteurs de distinction des catégories et des groupes à Saint-Domingue

À Saint-Domingue, les catégories sociales et les groupes à l'intérieur de celles-ci se différenciaient, se rapprochaient et s'opposaient principalement sur la base de quatre facteurs : la couleur de la peau, la liberté, la propriété et l'égalité (Moïse, 2000). Ces facteurs posaient des questions à la fois raciales ou de couleur (celle conférant une supériorité), sociale (libre ou non libre), économique (propriétaire ou non-propriétaire de la terre, principale et véritable source de richesse) et idéologique (position supérieure, inférieure ou égale).

Au départ, le code noir distinguait deux catégories de personnes : les maîtres (Blancs, libres à la naissance, capables d'être propriétaires de terres et d'esclaves) et les esclaves (Noirs, non-libres, inférieurs aux Blancs) (Moïse, 2000). Entre Blancs se posait la question de l'égalité, car tous n'avaient pas accès à la terre, source d'enrichissement. Tous ne s'entendaient pas non plus sur le système de l'Exclusif, profitable à certains et préjudiciable à d'autres (Étienne, 2007).

Le processus d'affranchissement, selon des modalités diverses (Niort, 2012), a modifié cette distinction originelle. La possibilité d'être maître s'est étendue aux personnes affranchies, divisées en deux groupes. Les « Noirs libres » (esclaves devenus libres en achetant leur liberté ou pour un motif décidé par leur maître) et les Mulâtres (libres à la naissance, car résultant originellement de liaisons consenties ou forcées des maîtres avec leurs esclaves noires) (Barthélémy, 2006). Pour les affranchis, la liberté était liée à la question de l'égalité avec les Blancs, mais aussi entre eux. Dans le second cas, la question de la couleur⁵ impliquait entre eux une inégalité d'accès à la propriété foncière (Barthélémy, 2006). Pour les esclaves, la question de la liberté impliquait de travailler pour eux-mêmes sur une petite parcelle (Lévy, 2006), mais constituait un obstacle à l'économie de plantation⁶.

⁵ Pour Micheline Labelle (1987), « le problème [c'est-à-dire la question de couleur] prend sa source dans la société coloniale de Saint-Domingue où, au XVIII^e siècle, la population se compose d'esclaves, majoritairement noirs sans l'être tous, différenciés entre eux (commandeurs, esclaves d'ateliers, de jardins, de maisons, etc.), d'affranchis, majoritairement mulâtres sans l'être tous, également différenciés (gens de petits métiers, commerçants, planteurs, etc.) et de colons blancs (depuis les petits blancs jusqu'aux grands planteurs créoles et négociants métropolitains) » (p. 19, 20).

⁶ Selon Michaël Lévy (2006), « Pour eux [les esclaves], la liberté signifiait la propriété individuelle de petits lopins de terre et la production de récolte pour les marchés locaux et non pour l'exportation » (p. 55). L'octroi de ce lopin de terre, appelés « les places à vivre », aux esclaves a été une décision des maîtres pour que « [...] chaque esclave [...] le cultive individuellement et puisse subvenir à ses besoins » (p. 52). Lévy ajoute que « les places à vivre étaient secondaires pour les maîtres mais centrales pour les esclaves. Ils voulaient leur liberté pour s'y consacrer entièrement » (p. 52).

2.2 Positions antagoniques par rapport à l'ordre social colonial

Le positionnement des différentes catégories sociales ou groupes sociaux par rapport à l'ordre social colonial et au regard des facteurs susmentionnés permet de les distinguer pratiquement en deux camps (Édouard, 2013). D'un côté, les différents groupes sociaux (Blancs, Noirs, Mulâtres), de statut libre, qui se positionnaient en faveur de la logique d'assujettissement qui caractérisait l'ordre social colonial, puisque le maintien du système colonialiste, esclavagiste et raciste, selon diverses modalités, favorisait l'exercice de leur liberté.

De l'autre côté, les esclaves, qui, privés de la liberté, subissaient le plus sévèrement tout le poids de ce système, sont assujettis au travail forcé variable selon le lieu d'affectation (les champs ou le domicile du maître). La suppression de l'ordre social colonial est la seule logique leur garantissant l'exercice de leur liberté. Cet ordre impliquait un système basé sur des rapports sociaux égalitaires et non autocratiques, expérimenté déjà dans les sociétés maronnes⁷. Il consistait à favoriser l'accès de tous à la terre pour la production de leur subsistance et le commerce de l'excédent (Lévy, 2006).

2.3 Persistance de l'ordre social et conflits après l'Indépendance

En voulant rétablir l'esclavage à Saint-Domingue, par l'envoi de l'armée expéditionnaire, Napoléon Bonaparte visait le retour à l'ordre social colonial originel (maître/esclave, système de l'Exclusif). La menace de cette initiative pour la liberté des différents groupes des catégories noire et mulâtre les a rapprochés (volontairement ou de façon imposée) afin d'y faire face. L'indépendance acquise le 1^{er} janvier 1804, au prix de luttes armées intenses entre l'armée expéditionnaire et les Noirs et Mulâtres unis, a consacré l'élimination des Blancs de la gestion politique de Saint-Domingue.

Les principales luttes armées après l'indépendance entre les différents groupes des Noirs et des mulâtres sont l'expression, sous des formes différentes et avec des nuances politiques, du fondement des conflits antérieurs à 1804. Ces luttes ont pour soubassement la volonté de maintenir ou de supprimer l'ordre social hérité du système colonialiste (Édouard, 2013). Les groupes sociaux qui exigeaient la liberté avant et après 1804 se distinguaient, se rapprochaient ou s'opposaient selon la façon dont ils l'appréhendaient. Leurs conflits ont

⁷ Franklin Midy (2009) définit ainsi le marronnage comme une « [...] stratégie ou tactique de résistance culturelle à la servitude, par la fuite, adoptée par des esclaves disposés à coexister en marge de la société de plantation, dans le but premier de recouvrer leur liberté naturelle et leur autonomie socioculturelle » (par. 48). Il précise par ailleurs « [qu'il] fut une forme de résistance constante et efficace à l'esclavage colonial [...], partout dans les colonies d'Amérique. Il donna lieu à la formation, aux frontières de la société de plantation, de communautés libres, qui étaient parfois reconnues indépendantes par traité [...] » (par. 55).

donc été fortement liés à la question éthique et politique de la liberté et de l'existence de l'ordre social qui la rend possible ou la compromet.

3. Traitement des conflits dans les manuels d'histoire d'Haïti

Les deux manuels d'histoire d'Odette Roy Fombrun sont utilisés pour présenter la division des personnes en catégories et en groupes à Saint-Domingue et en Haïti, les intérêts liés à leur regroupement et les conflits qui les opposaient. Les situations conflictuelles d'avant et d'après 1804 sont décrites respectivement à partir de celui publié en 2013, puis à partir de l'autre en 2014.

3.1. La situation conflictuelle avant 1804

3.1.1 Les groupes

La catégorie raciale des Blancs se divise, dans le manuel, en deux grands groupes qui comportent des sous-groupes.

[Les Français] sont divisés en deux groupes : les grands Blancs et les petits Blancs. Le groupe des grands Blancs comprend : les hauts fonctionnaires, les grands planteurs et les négociants. Les hauts fonctionnaires sont les personnes qui dirigent la colonie. Ils sont responsables de l'administration, de la justice... Les grands planteurs sont des propriétaires de grandes plantations et de manufactures de canne à sucre, de cacao, de café, d'indigo... Ils possèdent de nombreux esclaves. La plupart de ces grands planteurs vivent en France. Ce sont des colons absentéistes. Ils ont des gérants dans la colonie pour administrer leurs biens. D'autres planteurs habitent dans la colonie. Ces colons administrent eux-mêmes leurs biens. Les négociants font le commerce entre la métropole et la colonie. [Les petits Blancs] sont boutiquiers, artisans, petits planteurs [...]. (p. 40)

Pour ce qui est des critères de distinction des différents groupes à l'intérieur de cette catégorie, le manuel précise ceci :

Les Blancs de Saint-Domingue étaient divisés par leurs origines, leur degré de fortune et leurs options politiques. Les grands Blancs étaient des nobles [...]. D'autres étaient des bourgeois [...]. Les petits Blancs, descendants pour la plupart d'engagés⁸, étaient des roturiers, issus du gros peuple de France. (p. 41)

⁸ Le manuel définit ainsi les engagés : « [Ils] étaient des Blancs libres qui vendaient leur liberté pour trois ans afin de payer leur voyage de la France à Hispaniola » (p. 34).

La catégorie des esclaves se divise en plusieurs groupes, distingués selon les tâches effectuées.

Les esclaves des champs, [précise le manuel], sont les plus nombreux. Ils travaillent dans les plantations et les manufactures. Les esclaves domestiques s'occupent de leur maître. Ils prennent soin de sa famille, de sa maison... Les esclaves à talents peuvent être musiciens, cordonniers, cochers. Ils jouissent d'une certaine liberté, mais travaillent au bénéfice de leurs maîtres. Les esclaves sont surveillés par des commandeurs, qui les fouettent au moindre écart. Beaucoup de ces commandeurs sont eux-mêmes des esclaves (p. 42).

La catégorie des affranchis se divise en deux groupes distingués selon les modalités de leur affranchissement, mais aussi sur une base raciale.

Les affranchis, [selon le manuel], sont d'origines diverses. Ils peuvent naître libres ou bien obtenir leur liberté de leur maître. Certains Blancs accordent la liberté à leur enfant né d'une esclave [...]. Cet enfant est un mulâtre. On l'appelle aussi homme de couleur. Parfois ils accordent aussi la liberté à la mère. D'autres colons donnent la liberté à des esclaves qui leur ont rendu un service particulier ou à des esclaves trop vieux pour travailler. Certains esclaves à talents achètent leur liberté de leurs maîtres. Tous ces anciens esclaves sont appelés Noirs libres ou affranchis noirs. (p. 43)

Après la proclamation de la liberté générale prononcée par les commissaires français Sonthonax et Polvérel, le manuel évoque deux autres groupes d'affranchis.

Le groupe des anciens libres comprend les affranchis. Certains possèdent des habitations et des esclaves. Le groupe des nouveaux libres comprend les anciens esclaves [qui] viennent d'être libérés par les commissaires et soutiennent leurs actions. (p. 65)

Quand Toussaint Louverture, un Noir, présenté par le manuel comme un affranchi, parvient au pouvoir à Saint-Domingue, le groupe des nouveaux libres est subdivisé selon leur rôle. Le manuel précise qu'« en janvier 1801, Toussaint prend possession de l'Est. Il proclame la liberté générale des esclaves et organise le travail. Comme dans la partie occidentale, les anciens esclaves doivent être soit soldats, soit cultivateurs » (p. 79).

3.1.2 Les intérêts des groupes et leurs conflits

Les Blancs ne s'entendaient pas sur le système de l'Exclusif. Les planteurs blancs s'opposaient aux négociants et aux fonctionnaires, qui eux, représentaient l'autorité française à Saint-Domingue.

[Le planteur] ne peut produire que ce qui est nécessaire à la métropole. Il ne peut acheter d'un autre pays les marchandises dont il a besoin. À cause de toutes ces restrictions, le colon producteur est contre le pacte colonial. Ce commerce enrichit cependant les négociants de la colonie et de la métropole. Ils sont en faveur du système de l'Exclusif (p.45). [...] Les colons planteurs se révoltent contre l'autorité. Ils rejettent le système de l'Exclusif. (p. 50)

En revanche, la question de l'égalité est un point sur lequel les planteurs blancs particulièrement ne transigent pas avec les autres catégories sociales, esclaves et affranchis (Noirs ou Mulâtres), car « pour eux, les affranchis et les esclaves ne sont pas des personnes » (p. 53).

Les conflits entretenus par les esclaves s'articulent autour de la liberté, qui en représente le principal motif. Elle est au principe de diverses actions que les esclaves ont entreprises. Premièrement, le manuel précise ceci : « Assoiffés de liberté, de nombreux esclaves fuient les habitations, gagnent les mornes. Ils sont appelés marrons » (p. 43). Deuxièmement, ils s'organisent et dirigent leur révolte contre les Blancs. « Dans la nuit du 22 au 23 août 1791, des milliers d'esclaves, armés de piques, de machette [*sic*]... envahissent la grande Plaine du Nord. Ils dévastent la plaine, mettent le feu aux habitations et massacrent nombre de Blancs » (p. 56).

Troisièmement, leur participation à d'autres luttes armées, sous l'instigation de certains affranchis ou Blancs, se fait au nom de la promesse de la liberté. Deux cas sont rapportés dans le manuel : 1) « Au moment de signés [*sic*] le concordat de Damien, les colons refusèrent d'accorder la liberté à 300 esclaves appelés "les suisses" qui avaient combattu [*sic*] aux côtés des affranchis »⁹ (p. 54); 2) « Sonthonax réalise que la France risque de perdre la colonie de Saint-Domingue. Pour la garder, il doit s'appuyer sur les esclaves, qui sont en majorité. Il proclame alors la liberté générale des esclaves le 29 août 1793 dans le Nord » (p. 64). Ce second cas fait état de l'appui fondamental des esclaves au commissaire Sonthonax, qui avait pourtant « [...] fait massacrer des marrons et attaquer les bandes [d'esclaves révoltés] » (p. 62).

Quatrièmement, même en devenant libres, les anciens esclaves n'acceptaient pas les conditions dans lesquelles les dirigeants, peu importe leur couleur, les plaçaient. Cette situation les motivait à lutter encore malgré l'avènement au pouvoir d'un Noir, Toussaint Louverture.

⁹ Selon le manuel, le concordat de Damien est, « [un traité de] paix entre Blancs et affranchis [...] » (p. 53). En effet, toujours selon les précisions du manuel, « les Blancs, vaincus [par les affranchis], et surtout effrayés par les révoltes des esclaves, signent le 23 octobre 1791 le concordat de Damien qui reconnaît les droits politiques des affranchis » (p. 53).

[Toussaint] impose, [selon le manuel], des règlements de culture inspirés de ceux de Sonthonax et d'Hédouville. Il les fait appliquer avec rigueur par les militaires, qui deviennent des inspecteurs de culture (p. 67). Partout où [ils] sont appliqués, la production augmenta et l'économie progressa. Les cultivateurs étaient cependant mécontents. Ces règlements faisaient d'eux des esclaves de la production. Tous ceux qui le pouvaient se révoltaient [...] ou désertaient les habitations, gagnaient les mornes, préférant cultiver un lopin de terre pour leur compte. (p. 79)

L'égalité est le principal motif d'entrée en conflits des affranchis contre les blancs et les esclaves libérés. Plusieurs faits dans le manuel l'attestent : « Les affranchis se révoltent [contre les blancs] pour obtenir la jouissance de tous leurs droits civils et politiques » (p. 50). En devenant des anciens libres après la proclamation des commissaires français, et parce que certains d'entre eux sont propriétaires fonciers et d'esclaves, « ils ne sont pas d'accord avec la libération générale des esclaves » (p. 65).

Le rétablissement de l'esclavage décidé par Napoléon a provoqué l'union des « anciens libres » (Noirs et Mulâtres) et des « nouveaux libres ».

Quand Leclerc déporte Rigaud, les anciens libres réalisent que leur sort est lié à celui des nouveaux libres. Ils comprennent enfin qu'il n'y a que l'union, que l'entente pour garantir la liberté et l'égalité à Saint-Domingue. (p. 86)

3.2. La situation conflictuelle après 1804

Les habitants du nouvel État se composent principalement des anciens libres (Noirs et Mulâtres) et des nouveaux libres, essentiellement noirs. Les objets de conflits relatés dans le manuel s'articulent principalement autour du pouvoir, de la question de couleur et de celle de la propriété.

3.2.1 Les groupes et leurs intérêts

Pour ce qui est des nouveaux groupes sociaux, il y a d'un côté l'armée, et plus particulièrement les généraux. Ceux-ci constituent une partie des élites noires et mulâtres après l'Indépendance. Le privilège d'exercer le pouvoir est un élément qui leur est commun.

L'administration est militaire. Les hauts gradés de l'armée sont chargés d'appliquer de sévères règlements de culture. Ils abusent de leurs pouvoirs *[sic]*. [...] Les élites (noire et mulâtre *[sic]*) [sont] installées dans les villes, [...] occupent les villes-ports [...]. [Elles] adoptent la culture française et le mode de vie des anciens colons (p. 4). Seuls les hommes des deux élites noire *[sic]* et mulâtres peuvent voter (p. 26).

Ce sont les militaires et les autres membres de l'élite qui sont les principaux bénéficiaires des terres concédées par l'État militarisé.

[Dessalines] afferme des propriétés surtout aux officiers, qui deviennent des fermiers de l'État (p. 8). [Christophe] donne aux dignitaires de la noblesse les anciennes habitations coloniales [...] (p. 15). [Pétion] distribue des terres aux hauts gradés de l'armée, à titre de "don national". [Il] généralise ensuite sa politique et distribue des terres aux hauts dignitaires du pouvoir, aux membres du Sénat, aux sous-officiers et soldats (p. 18). Le gouvernement de Boyer suit la même politique agraire que Pétion en distribuant des terres (p. 23).

Il y a les cultivateurs d'un autre côté. Ils forment la paysannerie. La masse des cultivateurs selon le manuel renvoie au « [monde] des paysans, qui restent attachés à leur culture africaine [...] » (p. 4). Leur rôle et leur condition dans le nouvel État sont définis immédiatement après 1804.

Les cultivateurs sont obligés de travailler sur les habitations ; ne peuvent se déplacer comme ils le veulent ; peuvent être battus dans certains cas ; peuvent être punis de mort en cas de vol ; sont placés sous le contrôle des militaires qui rendent aussi la justice [...] (p. 8).

La division entre ces deux groupes sociaux se base sur les conditions politiques et économiques dans lesquelles évoluent les personnes du nouvel État. Le manuel précise que « le pays se divise [...] en deux mondes : celui des paysans [...] et celui des élites (noires et mulâtres) [...] » (p. 4).

3.2.2 Les intérêts des groupes et leurs conflits

Les conflits entre les généraux ou les élites se déroulent autour de l'élément commun susmentionné. Ils se manifestent sur le plan politique et comportent un fond racial. Ils conduisent à des assassinats et des guerres civiles.

[...] certains généraux, [affirme le manuel], ne sont pas d'accord avec les options de Dessalines (le premier dirigeant haïtien) [...] et sur la répartition des terres. Tout le monde veut être propriétaire. Le mécontentement augmente quand Dessalines se fait proclamer empereur [...] et exige le contrôle des titres de propriété. Cela encourage quelques généraux à conspirer contre Dessalines. Le 17 octobre 1806, il est assassiné [...]. Après la mort de Dessalines, le pays est encore divisé et connaît une guerre civile. Pétion dirige l'Ouest et le Sud [1807-1818]. C'est un État républicain. Christophe contrôle le Grand Nord et l'Artibonite¹⁰. Les élites se disputent le pouvoir sur la base de la couleur. Le préjugé de couleur, hérité des Français, contribue à leur division (p. 4). [De 1843 à 1967], [...] les élites continuent leurs luttes pour le pouvoir » (p. 26).

¹⁰ L'Artibonite est une région se trouvant au sud de celle du Grand Nord selon la division territoriale qui prévalait après l'Indépendance.

Les conflits entretenus par les cultivateurs concernent leur traitement dans les faits et à travers les dispositions juridiques relatives aux politiques agraires. Ce traitement a suscité leur mécontentement et leurs soulèvements contre des gouvernements. Selon le manuel, « les hauts gradés abusent de leur pouvoir. Les cultivateurs sont mécontents. [Ils] fuient les habitations sucrières et s'installent dans les mornes » (p. 4).

4. Logique de légitimation de l'ordre social colonial dans les manuels d'histoire d'Haïti

La logique de légitimation de l'ordre social colonial à travers le traitement des conflits postcoloniaux dans les manuels s'opère de trois manières. Premièrement, le manuel laisse une imprécision quant au fondement de la liberté voulue par les esclaves avant l'indépendance. Il ne l'assimile pas clairement à la question de la propriété. Or l'approche historiographique priorisant la dimension sociale des conflits historiques haïtiens établit pourtant ce rapport. Cette liberté y est comprise comme étant liée au travail pour soi qui exige une double condition : la non-appropriation du corps par autrui et la possession d'une petite portion de terre permettant la réalisation et la mise à profit de ce travail pour soi (Fick, 2000).

En oblitérant cette dimension de la liberté recherchée par les esclaves, le manuel assimile implicitement celle-ci à l'oisiveté. Cette assimilation apparaît dans cette déclaration de Sonthonax à l'occasion de la proclamation de la liberté générale des esclaves :

Ne croyez pas que la liberté dont vous allez jouir soit un état de paresse et d'oisiveté. En France, tout le monde travaille et tout le monde est libre. À Saint-Domingue, soumis aux mêmes lois, vous suivrez le même exemple. Rentrez dans vos ateliers ou chez vos anciens propriétaires, vous recevez un salaire de vos peines. Vous ne serez plus la propriété d'autrui, vous resterez les maîtres de la vôtre et vous vivrez heureux. La liberté vous fait passer du néant à l'existence, montrez-vous digne d'elle, abjurez à jamais à l'indolence comme le brigandage, ayez le courage de vouloir être un peuple et bientôt vous égalerez les nations européennes. (Fombrun, 2013, p. 66)

Ainsi, le seul cadre qui semblerait pouvoir occuper utilement ces esclaves devenus libres semble être celui défini à travers la production dans les plantations. Celle-ci est inhérente à l'ordre social colonial, à la fois autocratique et inégalitaire. Le manuel analysé fournit donc une représentation stéréotypée de la liberté chez ces personnes, celle de la non-occupation. C'est une représentation dont le rôle tend à masquer la complexité d'une réalité (De Suremain, 2009). Le manuel analysé paraît construire une image qui disqualifie des personnes asservies à travers la présentation de leurs rôles et de leurs positions par rapport à l'ordre social colonial. Il semble participer à la reproduction d'un discours traduisant une injustice profonde d'elles (Brunet et Demers, 2018).

Deuxièmement, étant donné l'imprécision de cette dimension de la liberté, le manuel ne permet pas de saisir la continuité entre les conflits entretenus par les esclaves à Saint-Domingue et ceux des cultivateurs après l'indépendance en 1804. Or ces conflits surgissent parce que le nouveau statut de cultivateur n'a pas changé les conditions de travail, qui demeuraient identiques à celles d'avant 1804. Elles compromettaient la liberté voulue par les cultivateurs. Mais le manuel renvoie plutôt leur mécontentement à la militarisation de la culture.

Comme Toussaint, Dessalines est convaincu que sans production [impliquant le travail des cultivateurs dans les plantations], il n'y a pas d'indépendance économique véritable. Tout le monde doit donc travailler. Dans les villes, on fait la chasse aux vagabonds. Dans les campagnes, les paresseux sont durement punis. Pour augmenter la production, Dessalines interdit la coupe et l'exportation du bois de campêche qui occupent les travailleurs en dehors des plantations. Cette militarisation de la culture mécontente les cultivateurs. (Fombrun, 2014, p. 8)

Or cette militarisation concourt au maintien de l'ordre social qui a été préjudiciable pour les esclaves. Paul Cheney (2018) en rend compte de façon éclairante :

De plus d'une façon, le passé a déterminé les choix de ses élites dirigeantes, et [...] la césure de l'indépendance obscurcit bien souvent les continuités économiques, sociales et politiques avec l'Ancien régime, qui se résument en un mot : plantation. [...] Les élites militaires et politiques – souvent confondues étant donné la militarisation extrême de la société haïtienne pendant la révolution – ressemblent fort à l'élite qu'elles ont remplacée, à savoir les propriétaires blancs des plantations de Saint-Domingue de l'Ancien régime » (par. 1, 2).

Les mouvements insurrectionnels menés avant 1804 par les esclaves, et après par les cultivateurs traduisent leur rejet d'être confinés dans le travail forcé, véritable fondement de l'ancien ordre colonial. En effet, le caractère autocratique et inégalitaire du travail nécessite la contrainte d'une catégorie sociale au travail forcé que seule l'utilisation de la violence peut favoriser l'émancipation ou la permettre. La conception de la liberté chez les groupes contraints au travail forcé ne saurait donc se résumer seulement à l'obtention d'un statut particulier. Elle se conjugue aussi avec des visées éthiques d'égalité s'apparentant à certaines idées rousseauistes, puisque, comme l'écrit Paul Ricœur (2000), « c'est la gloire de Rousseau [...] d'avoir, si l'on ose dire, rapatrié pour la philosophie de la liberté la question du pouvoir politique et de la souveraineté » (p. 986).

Troisièmement, le manuel oblitère également l'organisation sociale mise en œuvre dans le cadre du marronnage. Tenir compte de celle-ci constitue une lecture positive du mouvement insurrectionnel des personnes contraintes au travail forcé. Cela permettrait de dégager la dimension démocratique et égalitaire de leur alternative à l'ordre social colonial.

Celle-ci est en écho aux droits de la personne, au regard du fondement de la liberté évoqué par Carolyn Fick (2000).

Conclusion: Un repère pour une conception démocratique de la société haïtienne

L'enseignement de l'histoire, à travers une formation critique, représente un rempart scolaire pour prémunir les élèves contre la reproduction des inégalités sociales rendue possible compte tenu de la forme scolaire (Éthier et Lefrançois, 2019). Il représente une manière de dire le monde (passé et présent), certes diversifié sur le plan culturel, mais aussi caractérisé par des distinctions sur les plans économique, politique et social (Audigier, 2013). Faire ressortir la contribution de l'histoire scolaire à l'éducation citoyenne au travers des droits de la personne (Moisan, 2019) pourrait, entre autres, favoriser cette formation critique émancipatrice. Se pose le problème de la manière dont la description des groupes sociaux dans les manuels d'histoire pourrait participer à cette formation. Le problème est également posé en tenant compte des concepts éthiques comme la liberté et des réalités ou des idées impliquant des conflits sociaux. La démocratie est censée elle-même impliquer à la fois la liberté et le conflit social. D'où l'utilité de celui-ci pour l'étude de la manière dont les manuels d'histoire rendent compte des savoirs universitaires (Morand, 2008).

Les manuels d'histoire d'Haïti, rédigés dans un contexte de transition vers la démocratie, pourraient mobiliser les conflits – menés par des groupes sociaux contraints au travail forcé, comme esclaves dans la société coloniale, ou comme cultivateurs dans la société haïtienne après 1804 – pour dégager un modèle social démocratique qui a existé à travers l'histoire d'Haïti. En effet, la volonté de démocratiser la société haïtienne après la chute de la dictature en 1986 s'est traduite par un refus de l'ordre social colonial de la part de certains groupes sociaux qui en étaient les victimes historiques. Franklin Midy (2017) rappelle que le mouvement social qui mettait en œuvre, entre autres, les résistances contre la dictature, visait « [...] un changement radical de la société inégalitaire et d'exclusion [...] » (p. 23) ainsi que « [...] la transformation de l'État autocratique oppressif [...] » (p. 24). Or, cette revendication est une constante des luttes armées menées par les personnes contraintes au travail forcé par la répression.

La présentation de la dimension politique des conflits sociaux dans les manuels d'histoire analysés s'inscrit dans l'approche historiographique d'avant 1946. Le rapport de leur fondement avec la question de la liberté pour les esclaves et les cultivateurs reste implicite. Aussi, l'apport de ces manuels d'histoire, élaborés pourtant dans un contexte démocratique, à la construction d'une pensée critique, reste problématique. Ils permettent difficilement d'appréhender la dimension démocratique des mouvements populaires dans l'histoire d'Haïti. Le discours relatif aux personnes asservies pourrait ne pas permettre aux

élèves de réfléchir sur la réalité sociale dans laquelle ils évoluent. Celle-ci conserve en effet les traces des inégalités historiques.

Cette analyse est limitée. Le nombre de manuels étudiés ne permet pas d'étendre nos conclusions aux autres manuels d'histoire d'Haïti. Celles-ci suggèrent tout au plus des pistes de réflexion. Il semble utile d'en souligner trois. Premièrement, il s'agit de l'approfondissement des questions d'inégalités sociales à travers les manuels d'histoire. Deuxièmement, dans le cas particulier des manuels d'histoire d'Haïti, le sentiment que pourrait générer le traitement des groupes contraints au travail forcé (esclaves et cultivateurs) chez les élèves. Troisièmement, comme l'a déjà soulevé Yannick Le Marec (2005), il s'agit de saisir « [...] le problème de l'écriture des manuels scolaires dans leur rapport à la connaissance scientifique et donc de leur exigence de rigueur » (p. 133).

Références

- Alexandre, G. (1998). Points de repères historiques pour comprendre l'Haïti d'aujourd'hui. *Pouvoir dans la Caraïbe*, (10), 289-297.
- Audigier, F. (2013). Diversité culturelle et/ou inégalités sociales. Comment dire le monde? Dans Benoit Falaize (dir.). *L'école et la nation*, Paris : ENS Éditions.
- Barthélémy, G. (2006). Les noirs libres à Saint-Domingue. Esquisse d'un profil idéologique. Dans Bonocci, G. (dir.). *La révolution haïtienne au-delà de ses frontières*. Paris : Éditions Karthala.
- Brunet, M.-H et S. Demers (2018). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*. 31(1), 123-140.
- Cheney, P. (2018). La persistance de l'Ancien Régime à Haïti : mode de production et idéologie nationaliste. *La Révolution française*, (14).
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Demers, S., Éthier, M.-A. et D. Lefrançois (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et D. Lefrançois, *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- De Suremain, M.-A. (2009). Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait national. Dans L. De Cock et E. Picard (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- Édouard, R. (2013). *Violences et ordre social en Haïti. Essai sur le vivre-ensemble dans une société postcoloniale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Étienne, S. P. (2007). *L'énigme haïtien. Échec de l'État moderne en Haïti*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Éthier, M.-A. et D. Lefrançois (2019). L'enseignement de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation ? Timemus dominos et dona ferentes. *Bulletin du Creas*, 6, 83-91.
- Fick, E. C. (2000). La révolution de Saint-Domingue. De l'insurrection du 22 août 1791. À la formation de l'État haïtien. Dans L. Hurbon (dir.). *L'insurrection des esclaves de Saint-Domingue*. Paris : Les Éditions Karthala.
- Fombrun, O. R. (2014). *Histoire d'Haïti. De l'Indépendance à nos jours*. Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
- Fombrun, O. R. (2013). *Histoire d'Haïti. Des Origines à l'Indépendance*. Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
- Freund, J. (1983). *Sociologie du conflit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hector, M. (1993). L'historiographie haïtienne après 1946 sur la révolution de Saint-Domingue. *Annales historiques de la Révolution française*, (293-294), 545-553.
- Heimberg, C. (2009). Questions posées à l'histoire scolaire et leur écho en Suisse romande. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.). *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*. La revue française d'éducation comparée, (4), 19-31.
- Labelle, M. (1987). *Idéologies de couleur et classes sociales en Haïti*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Le Marec, Y. (2005). L'analyse du contenu des manuels d'histoire. De la critique idéologique à l'exigence épistémologique. Dans Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : [Canopé-CRDP de l'académie de Caen](#).
- Lévy, M. (2006). La naissance de la paysannerie haïtienne dans la période révolutionnaire 1791-1804. Dans G. Bonocci (dir.). *La révolution haïtienne au-delà de ses frontières*. Paris : Éditions Karthala.
- McAll, C. (2017). Des brèches dans le mur : inégalités sociales, sociologie et savoirs d'expériences. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 89-117.
- Midy, F. (2017). Transition démocratique en Haïti! Mais démocratie dans quel État? *Chemins critiques*, 17-42.
- Midy, F. (2009). Marrons de la liberté, révoltés de la libération : Le Marron inconnu revisité. Dans M. Hector et L. Hurbon, *Genèse de l'État haïtien (1804-1859)*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme. Récupéré de : <https://books.openedition.org/editionsmsmh/9748>.
- Midy, F. (1996). La transition vers la démocratie : lever les obstacles ou poser les fondements. Dans L. Hurbon (dir.), *Les transitions démocratiques. Actes du colloque international de Port-au-Prince, Haïti*. Paris : Les Éditions Syros.
- Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains? Le cas de l'histoire de l'Apartheid dans les classes québécoises. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 102-122.

- Moïse, C. (2000). Pour un dictionnaire historique de la révolution haïtienne (1789-1804). Dans L. Hurbon (dir.), *L'insurrection des esclaves de Saint-Domingue*. Paris : Les Éditions Karthala.
- Morand, B. (2008). Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations. *Tréma*, (29).
- Niort, J-F. (2012). L'esclavage dans le code noir. Dans O. Grenouilleau (dir.), *Esclaves. Une humanité en sursis*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Récupéré de : <https://books.openedition.org/pur/114597#bodyftn22>.
- Ricœur, P. (2000). Liberté. Dans M. Albin (dir.), *Dictionnaire de la philosophie*. Encyclopédia Universalis, p. 976-995.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Introduction. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. La revue française d'éducation comparée*, (4), p. 11-17.