

Table des matières

Préface	1
Kostas KAMPOURAKIS	
Avant-propos	9
Laurence MAURINES et Abdelkrim HASNI	
Introduction. L'éducation scientifique face à la diversité des visions du monde	13
Laurence MAURINES et Abdelkrim HASNI	
Partie 1. Les relations sciences-religions	39
Chapitre 1. Les relations sciences-religions en enseignement scientifique : revue systématique	41
Abdelkrim HASNI, Younes YAZZA, Marco BARROCA-PACCARD, Mathieu GAGNON, Magali FUCHS-GALLEZOT, Laurence MAURINES et Sabrina MOISAN	
1.1. Introduction.	41
1.2. Questions de recherche	43
1.3. Méthodologie.	43
1.3.1. Sélection des articles	44
1.3.2. Élaboration et validation de la grille de lecture	45
1.3.3. Recueil et analyse des données	46
1.3.4. Limites de la recherche.	46
1.4. Résultats.	47

1.4.1. Aperçu sur les caractéristiques des publications	48
1.4.2. Conceptualisations ou théorisations mobilisées	49
1.4.3. Résultats sur les points de vue des acteurs	54
1.4.4. Étude des relations entre certaines variables et les points de vue des acteurs	57
1.4.5. Les approches d'enseignement et de formation	59
1.5. Discussion	60
1.5.1. Les résultats des études empiriques	61
1.5.2. Les conceptualisations des relations sciences-religions et de leur prise en considération dans les <i>curriculum</i> s et les pratiques	63
1.6. Annexe : liste des articles analysés	64
1.7. Bibliographie	69

**Chapitre 2. Science et croyance religieuse : approches
« concordistes » et « non concordistes » 73**

José-Luis WOLFS

2.1. Introduction	73
2.2. Cadre théorique	74
2.2.1. Analyse de différentes définitions du terme « concordisme »	74
2.2.2. Présentation d'une grille d'analyse des positionnements possibles entre science et croyance religieuse	76
2.2.3. Rapide survol historique de la place du concordisme au sein du christianisme et de l'islam	80
2.3. Essai de caractérisation de différentes variantes de concordisme	82
2.3.1. Construction d'une typologie de différentes variantes de concordisme <i>versus</i> compatibilité/complémentarité.	82
2.3.2. Mise à l'épreuve de cette typologie	84
2.3.3. Analyse des positionnements de différents auteurs en référence à cette typologie.	88
2.4. Conclusion	91
2.5. Bibliographie	93

**Chapitre 3. Approche multidimensionnelle des représentations
des rapports sciences-religions 97**

Laurence MAURINES et Magali FUCHS-GALLEZOT

3.1. Introduction	97
3.2. Cadre théorique	98

3.2.1. Approche anthropologique des pratiques scientifiques	99
3.2.2. Les rapports sciences-religions	102
3.2.3. Les recherches sur les représentations des rapports S-R	105
3.3. Problématique et questions de recherche	106
3.4. Méthodologie.	107
3.5. Résultats.	113
3.5.1. Exemples de propos d'étudiants	113
3.5.2. Résultats « bruts » aux trois questions (Q1, Q2, Q3)	113
3.5.3. Résultats concernant les représentations des rapports S-R	115
3.6. Discussion et conclusion	118
3.7. Bibliographie.	120
Partie 2. Les théories du complot	125
Chapitre 4. Théories du complot et pensée critique chez les jeunes Québécois	127
Stéphanie TREMBLAY et Mathieu COLIN	
4.1. Introduction.	127
4.2. Post-vérité, post-modernité et transformations internes du monde académique	129
4.3. Des repères pour la pensée critique et la factualité en contexte d'incertitude	131
4.3.1. La pensée critique comme horizon normatif	131
4.3.2. Les dimensions de la factualité	132
4.4. Méthodologie.	133
4.5. Les habitudes informationnelles des jeunes pendant la pandémie	134
4.6. Une typologie des horizons de la pensée critique chez les jeunes	136
4.6.1. L'horizon rationaliste.	136
4.6.2. L'horizon éthique	139
4.6.3. L'horizon relativiste	142
4.7. Discussion et conclusion	144
4.8. Bibliographie.	147
Chapitre 5. Didactiser le complotisme par la pensée critique au risque du relativisme des élèves	151
Sybille ROUILLER	
5.1. Introduction.	151
5.2. Définition du complotisme.	154

5.3. Éducation à la pensée critique : enjeux et défis	157
5.3.1. La pensée critique : une enquête et une problématisation	157
5.3.2. Une définition de travail de la pensée critique	158
5.4. Complotisme et pensée critique : quelques éléments de cadrage théorique	158
5.5. Analyse des trois revendications principales chez des élèves	160
5.5.1. La « tolérance absolue » vis-à-vis de toutes les opinions : perspectives sur les limites de la liberté d'expression, la tolérance et le complotisme	162
5.5.2. Le « relativisme absolu »	165
5.5.3. L'« individualisme épistémique »	168
5.6. Les défis de la posture critique en contexte scolaire	171
5.6.1. Discussion autour des tensions entre une pédagogie émancipatrice et une transmission normative des connaissances et des valeurs	171
5.6.2. Réflexions sur les possibilités en matière d'éducation à la pensée critique pour appréhender le complotisme	173
5.6.3. Didactiser le complotisme ? Exemple d'une démarche d'enquête mise en place dans une classe d'histoire dans un gymnase en Suisse	174
5.7. Conclusion	176
5.8. Bibliographie	177

Partie 3. L'expertise scientifique et la pensée critique dans l'enseignement 183

Chapitre 6. L'expertise scientifique dans le curriculum potentiel de SVT sur le changement climatique. 185

Marco BARROCA-PACCARD, Abdelkrim HASNI, Yves DEBERNARDI,
Nadia LAUSSELET, Hanaà CHALAK et Sveva GRIGIONI-BAUR

6.1. Introduction	185
6.2. Expertise scientifique, science régulatrice et engagement	187
6.2.1. Conception de l'expertise	188
6.2.2. Sciences et risques sociétaux : la science régulatrice	190
6.2.3. Engagements des experts	193
6.3. Un cadre en éducation pour penser la problématisation en contexte d'expertise scientifique.	194
6.3.1. Le cadre de la problématisation des savoirs en sciences de la nature.	194
6.3.2. Problématisation dans le cadre d'une expertise scientifique	195

6.4. Matériel et méthodes	197
6.4.1. <i>Corpus</i> de données	197
6.4.2. Méthodologie d'analyse	199
6.5. Résultats	199
6.5.1. L'expertise scientifique comme outil de légitimation des savoirs scientifiques – Analyse des manuels Belin de terminale et des vidéos de l'OCE.	199
6.5.2. L'expertise scientifique comme outil pour aborder des questions sociétales, politiques et personnelles – Analyse des vidéos de l'Académie française des sciences	203
6.6. Discussion et conclusion	205
6.7. Bibliographie	208

Chapitre 7. Représentations des enseignants de SVT de l'esprit critique et de son enseignement 211

Kévin DE CHECCHI, Charlotte BARBIER et Gwen PALLARÈS

7.1. Introduction	211
7.2. Cadre conceptuel	212
7.2.1. La nature de la pensée critique	212
7.2.2. L'enseignement de la pensée critique	213
7.2.3. Les représentations enseignantes de la pensée critique et de son enseignement	214
7.3. Questions de recherche	215
7.4. Méthodologie	215
7.4.1. L'enquête par entretien	215
7.4.2. L'enquête par questionnaire	216
7.4.3. Méthode d'analyse des réponses	216
7.4.4. Caractéristiques de la population interrogée	217
7.4.5. Type de formation reçue en lien avec l'esprit critique	218
7.5. Résultats et analyses	218
7.5.1. Représentations sur la nature de l'esprit critique.	218
7.5.2. Place des enseignements scientifiques dans le développement de l'esprit critique des élèves	220
7.5.3. Activités pédagogiques perçues comme propices pour le développement de l'esprit critique des élèves	221
7.6. Discussions, limites et implications éducatives.	224
7.7. Annexe : questions conservées pour l'étude.	228
7.8. Bibliographie	228

Chapitre 8. Enjeux de la mobilisation transversale des pratiques critiques à l'école 233

Mathieu GAGNON

8.1. Développer la pensée critique : la désuétude du « pourquoi » 233

8.2. De la désuétude du « pourquoi » à la complexité du « quoi »
et du « comment » 234

 8.2.1. La complexité du « quoi » de la pensée critique 234

 8.2.2. La complexité du « comment » de la pensée critique 235

8.3. La pensée critique : une complexité réelle ou fantasmée ? 237

8.4. De la pensée critique vers les pratiques critiques :
plus qu'un simple détail terminologique 239

 8.4.1. La transversalité des pratiques critiques : oscillation
entre la métaphore du transfert et celle de la mobilisation 239

 8.4.2. Les pratiques critiques : vers une dialogique entre le générique
et le spécifique 242

8.5. La mobilisation transversale des pratiques critiques 243

 8.5.1. Quatre facteurs d'influence 243

 8.5.2. Le facteur rapports épistémiques et épistémologiques
aux savoirs 245

8.6. Vers une seconde dialogique entre approches mixtes
et cognition épistémique 246

8.7. Bibliographie 247

Partie 4. Propositions transformatrices 251

Chapitre 9. Éducation scientifique et régimes de vérités au temps de l'Anthropocène 253

Sonia KEBAILI

9.1. Introduction 253

9.2. Anthropocène et éducation scientifique 254

 9.2.1. Une nouvelle ère à questionner 254

 9.2.2. Une éducation scientifique à réviser 257

9.3. Régimes de vérités et nécessité d'une reproblématisation continue 259

 9.3.1. Problématisation et rationalité 260

 9.3.2. Approche foucauldienne de la reproblématisation continue 262

 9.3.3. Formes aléthurgiques des discours de problématisation 264

9.4. Une école hétérotopique 267

 9.4.1. Hétérotopie et système d'éducation 267

 9.4.2. Paradoxe de complémentarité 269

9.5. Conclusion	270
9.6. Bibliographie	270

Chapitre 10. Inclure et décoloniser l'enseignement de l'histoire par la multiperspectivité critique 275

Sabrina MOISAN et Louis GOSSELIN

10.1. Introduction	275
10.2. La question de la diversité dans l'enseignement de l'histoire au Québec	277
10.3. L'inclusion, la diversité comme norme et l'enseignement de l'histoire	278
10.4. L'autochtonisation décoloniale, une critique de l'histoire scolaire et de la diversité comme norme.	280
10.4.1. Faire coexister des savoirs de différentes natures	282
10.4.2. L'autochtonisation décoloniale comme projet d'autodétermination	283
10.5. La multiperspectivité critique comme levier pour passer de l'inclusion à l'autochtonisation décoloniale.	284
10.6. Obstacles et pistes de solution	289
10.7. Conclusion	290
10.8. Bibliographie	291

Chapitre 11. Dimension épistémique d'une éducation à la responsabilité mobilisant la méditation. 297

Hélène HAGÈGE et Gaël MARIMOUTOU

11.1. Introduction : contexte sociétal, scientifique et problématique	297
11.2. État des connaissances	299
11.2.1. La responsabilité et ses compétences-clés.	299
11.2.2. La méditation comme outil pour éduquer à la responsabilité.	301
11.3. Nouveaux éléments épistémiques concernant l'ER.	303
11.3.1. Étayage de notre cadre théorique	303
11.3.2. Hypothèses sur une typologie des éléments épistémiques de l'ER	310
11.4. Perspectives de recherche.	313
11.4.1. L'apprentissage de la méditation : de l'assimilation culturelle à l'assimilation psychologique	313
11.4.2. Vers une didactique des CE, de la méditation et de l'ER	314
11.4.3. Spécificités épistémiques de l'ER	315
11.4.4. Vers une révolution phénoménologique et scientifique ?	316
11.5. Bibliographie	316

Postface	321
Christian REYNAUD	
Liste des auteurs	325
Index	327