

CEFIR



CÉGEP ÉDOUARD-MONTPETIT

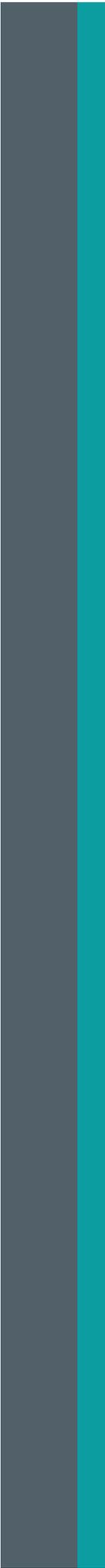
Centre d'expertise et de formation
sur les intégrismes religieux,
les idéologies politiques
et la radicalisation

Rapport de recherche

Sujets sensibles et coconstruction des savoirs dans le contexte d'une recherche partenariale

Justine Castonguay-Payant
Martin Geoffroy

Avril 2021



Ce rapport a été réalisé grâce au soutien financier de Sécurité publique Canada.

Merci à Julie Pelland pour la relecture, ainsi qu'à Antonin Gagnon pour la mise en page.

ISBN PDF : 978-2-920411-49-4

© Cégep Édouard Montpetit, 2021

Sujets sensibles et coconstruction des savoirs dans le contexte d'une recherche partenariale

Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR)

15 avril 2021

Auteur.e.s du rapport de recherche :

Justine Castonguay-Payant,
Martin Geoffroy

Partenaire financier



Sécurité publique
Canada

Public Safety
Canada

Table des matières

Résumé.....	5
Faits saillants	6
Introduction	7
Qu'est-ce qu'un sujet sensible?.....	10
Des phénomènes d'autocensure chez les enseignants et les étudiants	11
Objectif et structure de ce rapport	12
PARTIE 1	15
1. Quelques mots sur notre recherche partenariale.....	15
1.1 La pertinence de la recherche partenariale.....	15
1.2 Nos différents projets	16
1.3 Mise en œuvre de notre recherche partenariale	17
1.4 Sélection des partenaires	18
PARTIE 2	19
2. Pistes d'opérationnalisation de l'axe « éducation » de la recherche	19
2.1 Posture de départ	20
2.1.1 Éducation et inconfort	20
2.1.2 Sujets sensibles et problèmes complexes.....	22
2.1.3 Quelques repères : « conspirationnisme », « complotisme » et théories du complot...25	
2.1.4 Et les biais cognitifs?.....	26
2.2 Apprendre à composer avec la complexité	28
2.2.1 Enseigner les notions d' « opinion », de « doute raisonnable », de « critique » et de « scepticisme »	29
2.2.2 Dispenser une éducation aux médias et aux méthodes journalistiques	31
PARTIE 3	33
3. Quelques théories de l'éducation	33
3.1 Paradigmes d'apprentissage ou d'enseignement?.....	35
3.2 Favoriser la relation pédagogique et un espace propice à l'apprentissage.....	36
3.3 Principes généraux de scénarisation pédagogique.....	37
3.4 Choisir ses approches, outils et situations d'apprentissage	42
3.4.1 L'approche de l'éducation inclusive	44s
3.4.2 L'approche basée sur la science et l'enseignement des faits à l'ère de la « post-vérité »	44
3.4.3 Le paradigme des changements conceptuels et conflits cognitifs	46
3.4.4 Les débats argumentés et le questionnement socratique.....	47
3.4.5 Le discours magistral interactif et les activités expérientielles.....	50
3.4.6 L'étude de cas	51
3.4.7 Autres approches « artistiques » ou « créatives ».....	52
Conclusion.....	54
Bibliographie	57

Résumé

Ce rapport s'inscrit à la suite d'une précédente revue de littérature qui a permis de mettre au jour certaines lacunes dans l'enseignement de sujets sensibles au collégial. Révélant deux avenues pouvant décroiser ou faciliter la circulation et la coconstruction des connaissances sur les sujets sensibles au collégial, le présent rapport documente, dans une première partie, l'avenue privilégiée par notre équipe soit la réalisation d'une recherche partenariale menée grâce à l'appui de nos partenaires. Cette recherche partenariale aboutit à la réalisation de trois projets qui, ultimement, permettront de développer des outils spécifiques à chaque situation. Une seconde partie expose notre posture en tant « qu'éducateurs » et comment nous souhaitons apporter notre contribution aux débats sur l'enseignement de sujets sensibles. Par la suite, ce rapport émet des pistes d'opérationnalisation de l'axe éducation de la recherche, et prend en considération quelques approches d'enseignement jugées fécondes pour la suite de la recherche. Enfin, il propose quelques recommandations d'ordre général et spécifique à nos projets, qui, espérons sauront nourrir les discussions et les réflexions dans le milieu collégial.

Faits saillants

- Ce rapport propose de traiter, de discuter et de penser les sujets sensibles comme des problèmes complexes touchant différents aspects de la société (relation, santé, etc.) et pour lesquels il n'y a pas de réponses uniques;
- L'un des défis pour l'enseignement consiste à trouver les mots justes pour accompagner les étudiants du collégial face à des sujets sensibles, souvent des sujets difficilement abordés en classes;
- Plusieurs de ces enjeux ou sujets sensibles pourraient gagner à être examinés, débattus et discutés afin de favoriser la coconstruction ou la circulation des connaissances et potentiellement faciliter le travail des professionnels de l'éducation, des intervenants et autres acteurs de terrain du milieu collégial;
- Autrement, certains enseignants et étudiants peuvent s'engouffrer dans une posture d'autocensure limitant la circulation des connaissances;
- S'abstenir ou d'éviter d'enseigner une notion, une idée, un concept peut alors nuire à un certain nombre d'étudiants à faire face aux aléas de la vie et cela inclut l'adhésion à des tendances radicales;
- Dans ce contexte, « l'art d'enseigner » un sujet sensible prend tout son sens;
- Le but étant de faire *douter* l'étudiant et de lui faire remettre en question sa posture initiale face à un thème, un enjeu, une idée;
- Pour ce faire, ce rapport propose différentes approches d'enseignement et d'apprentissage pouvant aider à aborder certains enjeux, thématiques et tendances à connotations radicales;
- Ce rapport peut s'inscrire plus largement dans le développement d'une formation à la culture scientifique, aux médias ou encore au dialogue.

Introduction

L'année 2020 passera à l'histoire pour plusieurs raisons. D'abord à cause de la célèbre pandémie de la COVID-19 qui aura affecté le monde entier en modifiant de nombreuses façons de faire (Peschanski, 2020). En effet, cette crise sanitaire, qui n'épargne aucun aspect de la société, s'avère être un terreau particulièrement fertile pour la multiplication d'autres crises (scolaires, sociales, politiques, économiques, de santé publique, etc.) affectant tous les États de la planète (Peschanski, 2020).

Au fil des mois, d'autres événements sont venus se greffer à la crise de la COVID-19. Par exemple, l'enjeu de *Black Lives Matter* et le décès de George Floyd ont ébranlé l'Amérique du Nord, jusqu'à nous. S'ajoutent à cela les élections américaines qui ont été suivies de près par de nombreux intéressés, au cours desquelles nous avons assisté à l'émergence du « trumpisme », un mouvement populiste de droite américain qui a su se faire entendre durant les élections chez nos voisins du Sud (Vergniolle de Chantal, 2020). Plus près de nous, nous avons assisté à des phénomènes comme le remous causé par l'usage du mot en « n »¹ par une professeure de l'Université d'Ottawa, l'attentat au sabre du 31 octobre 2020 dans le Vieux-Québec ou encore celui du Capitole aux États-Unis en janvier 2021, événements qui ont soulevé de nombreux enjeux relativement aux soins de santé mentale. Ainsi, le contexte actuel est propice aux remises en question et, par la même occasion, à la fluctuation du sentiment de confiance des individus envers les institutions publiques (Wagner-Egger et Bangerter, 2007). Par exemple, plusieurs individus questionnent le rôle des compagnies pharmaceutiques et des gouvernements dans la propagation du virus (Levinsson, Miconi, Li, Frounfelker et Rousseau, 2021 - à paraître). Ce manque de confiance, combiné à la détresse psychologique et à différents enjeux de santé mentale que vivent plusieurs jeunes, n'est pas atténué par la réalité pandémique (Levinsson et al, 2021 - à paraître; Rousseau et al., 2018; Rousseau et Hassan, 2019). Au contraire, certains individus plus vulnérables, dont de nombreux jeunes, vivent de l'anxiété face aux incertitudes occasionnées par les différentes phases de confinement imposées durant la pandémie (Levinsson et al., 2021 – à paraître). Cela peut alors les inciter à tenter de trouver

¹ Nous souhaitons apporter une précision importante à ce sujet. Bien que ce texte ne porte pas spécifiquement sur cette question, elle préoccupe néanmoins de nombreuses personnes dans le monde de l'éducation. Toutefois, d'après notre expérience en enseignement, il s'agit de quelques cas isolés touchant spécifiquement les cours de littérature et encore rares à ce jour. Notre contribution espère quant à elle être pertinente pour l'ensemble du milieu collégial.

des réponses pour calmer leurs inquiétudes, et ce, de différentes manières (Levinsson et al. 2021 - à paraître). Pour ce faire, ils peuvent être tentés de consulter plusieurs sources d'information sur lesquelles ils pensent pouvoir se fier, comme les médias sociaux (Cicchelli et Octobre, 2018; Le Caroff et Foulot, 2019). Au collégial, par exemple, le fait que la plupart des étudiants doivent poursuivre leurs études à distance et en ligne les rend particulièrement sujets à naviguer sur le Web, sans leur enseignant habituel à leurs côtés pour les aiguiller dans leurs démarches (Veilleux, Leblanc-Pageau et Lévesque, 2021). Ceci peut les exposer à différentes informations plus ou moins difficiles à départager.

Notre époque est également marquée, semble-t-il, par la culture de la « post-vérité »², c'est-à-dire que nous vivons dans une ère marquée par le mensonge, la désinformation, le complotisme et la discréditation de la science. La culture de la post-vérité participe à la dévalorisation des scientifiques et de tout ce qui nourrit les « savoirs officiels » (D'Ancona, 2017; Fabre, 2018; Cicchelli et Octobre, 2018). Cela a pour effet d'alimenter les théories du complot. Les adeptes de ces théories dites « alternatives » ou complotistes³ adhèrent à l'idée qu'il faut remettre en question *ce que les autorités nous disent* (Wagner-Egger et Bangerter, 2007). Leur visée est de renoncer à ces (parfois fausses⁴) vérités officielles en proposant d'autres avenues s'appuyant sur des sources inconnues des autorités pour supposément *rétablir les faits* (D'Ancona, 2017). Or, on constate que cette chasse aux fausses informations avec les moyens du bord porte parfois atteinte à la quête de vérité factuelle qui aide habituellement à se protéger des dogmatismes (Arendt, 1972a, 1972b, 2002, cité dans Fabre, 2018).

La plupart des adeptes des théories du complot et des fausses informations ont d'ailleurs un certain penchant à surestimer leurs connaissances, des connaissances qu'ils transposent volontiers à celles d'experts reconnus (Meyers, Turpin, Bialek, Fugelsang et Koehler,

² Fabre (2018) reprend la définition de « post-vérité » qui apparaît dans le *Oxford Dictionary* comme étant des « circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence sur l'opinion publique que ceux qui font appel à l'émotion ou aux croyances personnelles ».

³ Un individu peut être « en questionnement » face, par exemple, au fonctionnement des vaccins ou de la 5G, sans pour autant être conspirationniste ou crier au complot mondial (Mercier, 2018).

⁴ Fabre (2018) donne, en guise d'exemple de « fausses vérités officielles », les arguments de l'administration du Président Bush pour justifier l'invasion de l'Irak par les soldats américains.

2020). Cet excès de confiance est d'ailleurs appelé « biais de surconfiance⁵ » qui peut conduire à l'« effet Dunning-Kruger »⁶ (Larivée et Sénéchal, 2019). Outre ces derniers biais, de nombreux autres affectent nos capacités de raisonnement (Kahneman, 2011 Tversky et Kahneman, 1974). Nous en soulèverons quelques-uns dans une partie subséquente de ce document.

De plus, l'ère de la post-vérité profite bien d'Internet et des réseaux sociaux pour étaler son influence puisqu'il est relativement aisé de relayer des informations provenant de sources plus ou moins crédibles (D'Ancona, 2017). Le dernier président des États-Unis l'a d'ailleurs bien compris durant ses campagnes électorales (Fabre, 2018). Ainsi, d'après Le Caroff et Foulot (2019), les médias sociaux en ligne « jouent un rôle certain » dans la circulation d'idées radicales ou à saveur complotiste (Cicchelli et Octobre, 2018). Toutefois, la recherche ne montre pas de lien direct « d'une causalité entre les pratiques numériques des jeunes terroristes et leur passage à l'acte » (Alava, 2021, p. 149). L'auteur questionne toutefois le rôle des médias numériques dans l'endoctrinement et l'embrigadement des jeunes (Alava, 2021).

Il faut donc voir la réalité en face : les événements soulevés précédemment entraînent inévitablement des effets sur le monde de l'éducation. Parmi les professionnels de l'enseignement au collégial, par exemple, plusieurs se questionnent quant à la manière de composer avec certains enjeux délicats dans la salle de classe, comme ceux touchant l'adhésion de certains jeunes aux idées extrêmes, complotistes ou radicales pouvant mener à la violence. (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020). Il s'agit également d'enjeux qui ont tendance à générer une charge émotionnelle très forte, comme la prononciation de certains mots ou l'usage de thèmes controversés (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020). Ces enjeux peuvent également être définis comme étant des « sujets sensibles » (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020).

⁵ Cela se manifeste lorsqu'un individu qui ignore sa propre ignorance n'est pas en mesure d'identifier « ce qu'il ne sait pas » et surestime « ce qu'il pense savoir » (Larivée et Sénéchal, 2019).

⁶ L'effet Dunning-Kruger, à ne pas confondre avec l'effet de surconfiance, survient lorsque les moins compétents surestiment leur compétence, alors que les plus compétents sous-estiment la leur (Larivée et Sénéchal, 2019).

Qu'est-ce qu'un sujet sensible?

Ces dernières années, quelques chercheurs se sont intéressés aux sujets sensibles. Ces sujets, également appelés questions socialement vives ou sujets controversés, selon les travaux, sont perçus comme étant des thèmes touchant des valeurs, sociétales ou individuelles⁷. Ces sujets ou thèmes peuvent susciter l'indignation et même engendrer des conséquences sociales importantes (Siber et Stanley, 1998; Legardez et Simonneaux, 2004; 2006; Condomines et Hennequin, 2013; Beaufort, Caussidier, Hagège, Hausberger, Hausberger, Molinatti, et Robert, 2015; Hirsch, Audet et Turcotte; 2015; SHERPA, 2018⁸). Ces sujets sensibles, comme nous préférons les nommer par convivialité, peuvent concerner différentes disciplines et domaines (génétique, santé sexuelle, enjeux environnementaux, politique, religion, etc.⁹) et affecter des jeunes, des adultes, des professeurs, des physiciens, des médecins, etc. Cependant, les travaux s'intéressant à l'enseignement des sujets sensibles chez les jeunes adultes sont moins nombreux, particulièrement ceux touchant le milieu collégial au Québec.

À ces sujets sensibles, dont certains semblent difficiles à aborder en classe, s'ajoutent d'autres thématiques comme les idéologies d'extrême droite, l'émergence de groupes extrémistes particulièrement actifs sur Internet (p. ex. QAnon) et les théories du complot (p. ex. les propos controversés d'Alexis Cossette-Trudel) que l'on peut lier à la circulation d'idées radicales d'extrême droite. En outre, le fait que ces phénomènes semblent prendre leur place dans les établissements d'enseignement et qu'il a été observé qu'ils posent de nombreux défis pour le personnel enseignant renforce la nécessité de les considérer comme « sensibles ». L'un des défis pour l'enseignement consiste alors à trouver les mots justes pour accompagner les étudiants du collégial, ceux-ci étant particulièrement susceptibles d'adhérer à des idées radicales (Wilkins-Laflamme, Geoffroy, Audet Gosselin, Bouchard et Medeiros, 2018). Ce rapport propose également de traiter des sujets sensibles comme étant des problèmes complexes. Comme nous le verrons plus loin, il s'agit de problèmes ou d'enjeux touchant différents aspects de la société.

⁷ Voir Castonguay-Payant et Geoffroy (2020) pour de plus amples explications sur les sujets sensibles.

⁸ Voir [une approche produite par le SHERPA destinée aux enfants de 6-12 ans](#): Doc scolaire (sherpa-recherche.com).

⁹ Ces sujets vont alors au-delà de la prononciation de termes sensibles; ils peuvent également toucher des enjeux d'actualité variés comme le droit à l'avortement, l'utilisation de certaines œuvres littéraires en contexte d'enseignement ou les soins médicaux en fin de vie.

Des phénomènes d'autocensure chez les enseignants et les étudiants

Plusieurs des enjeux ou sujets sensibles qui précèdent pourraient gagner à être examinés, débattus et discutés afin de favoriser la coconstruction ou la circulation des connaissances¹⁰ et potentiellement faciliter le travail des professionnels de l'éducation, des intervenants et autres acteurs de terrain du milieu collégial. En effet, ne sachant pas toujours comment aborder ces sujets sensibles du fait que, par exemple, la formation des enseignants présente parfois des lacunes en ce domaine (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020), de nombreux enseignants du collégial s'enfoncent dans une posture d'autocensure sans outils concrets pour en sortir. Ce phénomène d'autocensure correspond à une attitude d'évitement fréquemment adoptée par de nombreux professionnels de l'éducation, mais aussi par les étudiants, lorsqu'il est question d'aborder un sujet sensible (Wilkins-Laflamme et al., 2018). En effet, de précédents travaux (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020; Geoffroy, 2020; Wilkins-Laflamme et al., 2018; Gibeau, 2018) ont montré que ce phénomène d'autocensure avait été observé spécialement lorsque les thématiques liées à la radicalisation¹¹ menant à la violence étaient soulevées en classe. En adoptant une posture d'autocensure, de nombreux enseignants participent alors à une fracture dans la circulation des savoirs non seulement entre enseignants et étudiants, mais aussi entre le milieu de la recherche et les gens de terrain (Wilkins-Laflamme et al., 2018). Ce phénomène peut alors occasionner des inconforts face à la matière à enseigner et aussi face aux étudiants qui pourraient souhaiter mieux connaître ces sujets sensibles. Bien que pour certains professeurs il soit relativement fréquent de s'autocensurer lorsqu'ils enseignent sans que cela leur pose de problèmes majeurs, nous jugeons, pour notre part, que plusieurs enseignants du collégial pourraient être désireux d'améliorer la fluidité de leur enseignement lorsque des thèmes ou sujets sensibles sont soulevés par leurs étudiants. C'est là que réside notre contribution, soit de leur offrir ou de leur proposer des outils à

¹⁰ Nous avons discuté de la notion de « coconstruction des savoirs » dans Castonguay-Payant et Geoffroy (2020). À ce moment, nous nous sommes appuyés sur Foudriat (2019). Selon cet auteur, cette notion désigne le « processus par lequel des acteurs différents confrontent leurs points de vue et s'engagent dans une transformation de ceux-ci jusqu'au moment où ils s'accordent sur des traductions qu'ils ne perçoivent plus comme incompatibles » (p. 15). En ce sens, la construction des savoirs et des significations se fait de manière simultanée et partagée par plusieurs acteurs dans une situation et sur un objet donnés. Pour de plus amples explications concernant la « coconstruction des connaissances », voir).

¹¹ Ce ne sont pas toutes les *radicalisations* qui mènent à la violence; on peut également assister à une radicalisation cognitive ou comportementale (Crettiez, 2016; Morin, Aoun et Douaihy 2021). Celle-ci peut conduire alors à des formes d'extrémisme non-violent. Ces extrêmes incluent les tendances radicales d'extrême-gauche (voir quelques exemples dans Castonguay-Payant et Geoffroy (2020). Cependant, dans le cadre de ce travail, nos efforts sont surtout consacrés aux idées de l'extrême-droite.

cette fin. De cette manière, nous pensons que plusieurs inconforts pourraient être atténués par l'intermédiaire d'une formation ou encore par l'utilisation de méthodes d'enseignement adaptées aux sujets sensibles de natures diverses.

Objectif et structure de ce rapport

Lors d'une étape antérieure au présent rapport, nous avons fait ressortir que de profondes insuffisances perdurent dans le monde scientifique et dans le milieu de l'éducation touchant l'accompagnement des étudiants collégiaux aux idées radicales (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020). Nous avons également souligné que l'enseignement des sujets sensibles peut être indispensable pour aider certains de ces jeunes à faire face à l'appel de la radicalisation et des idéologies d'extrême-droite, quelle que soit leur forme. Enfin, nous avons mis l'accent sur le fait que la circulation ou la coconstruction des connaissances pouvait souffrir de cette posture d'autocensure et, par la suite, nuire aux débats d'idées et à la fluidité des échanges entre enseignants, étudiants, intervenants et chercheurs.

Pour tenter de dénouer cette impasse, une recension des écrits portant sur ce qui *se dit* ou *se fait* concernant l'enseignement de sujets sensibles au collégial a été menée afin de mieux cerner nos possibilités. Le précédent rapport rassemble quelques travaux d'intérêt et a abouti à deux principales solutions. Celles-ci semblent permettre, à l'intérieur de certaines limites, la circulation des savoirs en enseignement des sujets sensibles ou controversés au collégial, mais aussi, plus largement, l'accompagnement aux idées radicales. Ces possibles pistes, soit la recherche et la formation peuvent, selon nous, faciliter une circulation des savoirs plus limpide entre les acteurs du milieu de l'enseignement collégial ou, du moins, lui ouvrir la voie.

Pour poursuivre sur cette même lancée et approfondir certaines approches utiles à l'enseignement de certains de ces sujets sensibles dans les établissements collégiaux, nous proposons, dans la première partie de ce présent rapport, de documenter notre démarche générale de recherche. Pour ce faire, nous exposerons les grandes lignes de la recherche partenariale portant sur l'extrême-droite au Québec. Dans une seconde partie du rapport, nous approfondirons certains éléments théoriques pouvant servir de base à l'enseignement

des sujets sensibles et à l'accompagnement aux idées radicales¹² en contexte d'enseignement destinés aux étudiants du collégial. Nous compléterons notre réflexion en mobilisant la littérature récente ayant guidé notre cheminement. Enfin, dans une troisième partie, nous présenterons d'autres approches pertinentes à l'enseignement des sujets sensibles comme celles fondées sur la science, sur l'enseignement des faits, le paradigme de changement conceptuel ou les débats argumentés. Nous tâcherons, du même coup, de présenter les limites et les potentialités de chaque approche.

Le but du présent travail est ultimement d'encourager les discussions dans le but de développer différents outils de coconstruction des savoirs destinés à nos partenaires qui n'ont pas spécialement d'affiliation professionnelle entre eux (Tremblay, 2014, p. 4 dans Fontan, Klein et Bussi eres, 2014.). Il sera également question de proposer quelques idées pour le développement de ces outils ou d'activit es pédagogiques à différents acteurs locaux comme le Service de police de l'agglomération de Longueuil, mais aussi à différents intervenants susceptibles de côtoyer les jeunes. Il s'agit alors d'offrir à ces professionnels des éléments pour créer des outils « sur mesure », ce qui semble être lacunaire au collégial. En effet, les outils existants, produits par différents organismes (locaux, nationaux et internationaux), visent essentiellement à former ou à sensibiliser les acteurs du monde de l'éducation à la radicalisation menant à la violence. D'autres outils peuvent aider à détecter les facteurs de risques de même que les changements d'attitudes chez les jeunes, alors que certains ont été crées dans le but de faciliter les interventions auprès de ces derniers (CPRMV, 2016; UNESCO; travaux du Centre de recherche SHERPA, Hirsch, Audet et Turcotte, 2015).

Bien que très pertinents et ciblant souvent les élèves du primaire et du secondaire¹³, ces outils ne visent pas spécifiquement à faciliter les discussions et décloisonner les échanges sur les sujets sensibles au collégial. De plus, ces outils sont parfois disparates et nous apparaissent généralement comme désincarnés et éloignés de la réalité du monde collégial.

¹² Pour nos définitions relativement aux phénomènes de radicalisation, le lecteur peut se tourner vers notre pr c dent rapport de recherche (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020).

¹³ Voir, par exemple, les initiatives du RECIT visant à sensibiliser les étudiants au complotisme : <https://complotisme.recitdp.qc.ca/aborder-le-sujet-en-classe>, ou encore ces ateliers conçus par Les D crypteurs de Radio-Canada, qui visent à démystifier le fonctionnement du groupe d'extrême-droite QAnon <https://ici.radio-canada.ca/decrypteurs/dossiers/document/nouvelles/article/1727900/mouvement-qanon-conspirationniste-complot-web-approche>.

En effet, nous jugeons qu'il y aurait lieu d'enrichir ces outils de notre contribution qui se veut spécifiquement adaptée aux jeunes âgés de 17 à 22 ans. À titre d'exemple, un guide pédagogique constitué par le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV) propose diverses activités d'enseignement pouvant toucher les publics d'élèves de 13 à 25 ans, un écart d'âge très large. En effet, les jeunes que nous ciblons traversent le cégep, où les défis sont en grand nombre, mais vivent aussi une période délicate sur le plan identitaire (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020; Loslier et Dufour, 2015).

À terme, nous espérons que les propositions discutées dans le présent exercice serviront ultimement à une scénarisation pédagogique¹⁴ de situations d'apprentissage spécifiques à ce public d'étudiants jugés « à risque » d'adhérer aux tendances radicales (Wilkins-Laflamme et al., 2018). Ces éléments pourraient également trouver leur place dans la constitution de trousse d'accompagnement aux idées radicales ciblant différents acteurs susceptibles de graviter autour de cégépiens de cette même tranche d'âge, comme des intervenants locaux, sans oublier le Service de police de l'agglomération de Longueuil qui peut être appelé à intervenir auprès de jeunes aux prises avec des tendances radicales violentes. Enfin, nos propositions pourront également être appréciées des milieux dans lesquels ces jeunes évoluent (collèges, associations, maisons de jeunes, etc.).

Ce document est donc guidé par les questionnements suivants :

- Comment, par l'intermédiaire de l'éducation ou de la formation, accompagner les intervenants locaux, les étudiants et leurs enseignants du collégial à faire face à des idées ou des tendances radicales par l'enseignement de sujets sensibles?

Plus précisément :

- Quelles théories ou approches d'apprentissage révélées par la littérature pourraient servir à cette fin pour, par exemple, concevoir des outils ou des activités d'apprentissage?

¹⁴ Une scénarisation pédagogique « décrit tout ce que l'apprenant et le formateur feront au cours d'une activité de formation, le matériel qu'ils utiliseront (documents, outils, appareils, etc.), les productions qu'ils feront, de même que les principes et les modalités qui régiront leurs activités respectives (modalité individuelle ou collaborative, durée, caractère obligatoire ou non de l'activité, possibilité de choix entre deux activités, principes de séquençement entre les activités, etc.) » (Basque, 2007, p.1).

PARTIE 1

Dans son ensemble, cette partie exposera brièvement notre démarche de recherche partenariale. D'abord, il convient de situer notre contribution, qui a eu le temps de mûrir entre le précédent rapport et le déploiement de la recherche partenariale, point de départ de la rédaction du présent document.

1. Quelques mots sur notre recherche partenariale

Il est ressorti de nos travaux (Castonguay-Payant, 2020) que ce type de recherche, aussi parfois appelée recherche collaborative dans certains pays, pourrait s'avérer une avenue intéressante pour combler certains manques en matière de connaissances sur les sujets sensibles ou les idées radicales. De plus, une recherche partenariale permet d'unir les efforts de nombreux acteurs et partenaires issus de l'enseignement collégial et des groupes communautaires autour d'une même problématique touchant les phénomènes de radicalisation et d'aboutir à une démarche pédagogique plus spécifique à la situation du cégep et de la communauté collégiale. Cette démarche permet de recueillir de nombreux points de vue et d'identifier des angles d'approche qui ne seraient pas nécessairement pris en compte dans des recherches-actions ou dans d'autres démarches de recherche participative.

1.1 La pertinence de la recherche partenariale

À la suite de notre premier rapport, nous sommes arrivés au constat que la réalisation d'une recherche partenariale pouvait s'avérer féconde et nous aider à mieux nous approprier le phénomène. Nous avons donc entrepris une recherche ayant pour titre *L'extrême-droite au Québec : acteurs, idéologies et prévention*. Il s'agit d'une recherche visant spécifiquement à mieux comprendre les phénomènes de radicalisation menant à la violence dans le milieu de l'éducation collégiale et dans le milieu communautaire, et à en faire ressortir des éléments clés pouvant aider à démystifier et décloisonner la circulation des savoirs sur l'accompagnement aux idées radicales ou l'enseignement de divers sujets sensibles.

Notre recherche est divisée en deux volets : un volet centré sur l'analyse soutenue des discours et enquêtes de terrain et un volet action (programme de formation et

d'intervention). Le volet analyse nourrira le volet action qui consiste ultimement à créer des ponts avec le milieu de l'enseignement, d'où notre intérêt de départ. Le présent document sert, quant à lui, à déployer l'axe « éducation » du volet action de la recherche partenariale *L'extrême-droite au Québec : acteurs, idéologies et prévention*.

Dans Castonguay-Payant et Geoffroy (2020), nous avons commencé à établir les bases de cet axe consacré à l'éducation. À titre d'exemple, nous avons brièvement exploré différentes approches d'enseignement, comme celle centrée sur les droits humains ou sur la démocratie.

1.2 Nos différents projets

Notre recherche partenariale souhaite ainsi étudier les discours et activités de ces groupes pour ensuite dégager les traits caractéristiques de leurs adhérents et des militants d'extrême-droite (évolution idéologique, nomadisme entre groupes, affiliations multiples). Ce portrait permet de comprendre les parcours de ces acteurs et de définir les outils d'intervention et de formation à l'usage des différents acteurs sociaux (intervenants locaux, enseignants du collégial, organisations religieuses, associations de jeunes, etc.).

Notre recherche se décline en trois principaux projets :

- **Projet 1** : Trousse pour le Service de police de l'agglomération de Longueuil (SPAL) sur l'extrême-droite au Québec. Supervisé par le professeur Steve Meideros du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et par Gabriela Coman du SPAL.
- **Projet 2** : Développement d'outils pédagogiques pour le réseau collégial sur les thématiques de la santé mentale dans les réseaux d'extrême-droite. Supervisé par la professeure Isabelle Giannarelli du Cégep de Saint-Hyacinthe.
- **Projet 3** : Développement d'outils pédagogiques en lien avec le documentaire sur les biais cognitifs *La Démocratie des crédules* pour le réseau collégial. Supervisé par la professeure Sophie Benoît du Collège militaire royal de Saint-Jean.

Ces trois projets visent plusieurs objectifs globaux :

1. Augmenter les capacités de recherche concernant l'élaboration de politiques, de programmes et d'activités de mobilisation;

2. Appuyer des modèles fondés sur des connaissances et des pratiques prometteuses qui atténueront les risques connus et amélioreront les facteurs de protection afin de prévenir la radicalisation menant à la violence;
3. Augmenter la capacité de lutter contre la radicalisation menant à la violence à l'aide des connaissances d'experts, de la hausse de la coopération et du transfert de connaissances aux principaux intervenants;
4. Donner le pouvoir aux collectivités locales d'exercer des mesures de prévention de toutes les formes de radicalisation menant à la violence.

Il faut maintenant prendre quelques instants pour répondre aux questions laissées en suspens dans le précédent rapport (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020). Nous ne reviendrons pas spécifiquement, cependant, sur tous les points qui y ont été soulignés (considérations éthiques et épistémologiques, négociation des intérêts, coproblématisation, etc.).

1.3 Mise en œuvre de notre recherche partenariale

D'emblée, il faut souligner que notre contribution peut nécessiter l'appui de thérapeutes et de spécialistes en santé psychologique pour les jeunes. Si nécessaire, ces intervenants pourront participer à nos travaux qui, par la suite, pourront éventuellement servir de base à une recherche clinique (voir projet 2 dans la partie 1.3). Ainsi, des experts en santé psychologique devront nécessairement être consultés pour valider les propositions de recherche et d'enseignement.

Ensuite, il faut préciser les objectifs prioritaires sur lesquels concentrer la recherche partenariale. Ces objectifs spécifiques peuvent être liés à la formation, à la sensibilisation ou à la documentation d'un phénomène, etc. (Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020; Ludot et al., 2017). Selon nous, il faut à priori nous assurer que le phénomène d'intérêt soit suffisamment documenté pour que les autres axes (sensibilisation, formation, etc.) puissent prendre forme. Il se peut aussi que les différents acteurs de la démarche n'aient pas le même niveau d'expérience ; alors que certains auront d'abord besoin d'être sensibilisés, d'autres, déjà au fait, auront plutôt besoin de formation. Quoiqu'il en soit, il peut être

judicieux de commencer par documenter le phénomène ou encore une ou des partie(s) du phénomène absente(s) de la littérature¹⁵.

Enfin, il est utile de bien réfléchir à la constitution de l'équipe et à la détermination des partenaires. En effet, une telle recherche ne peut être mise en œuvre par une seule et unique personne. Du fait de son caractère délicat et passablement ambitieux, elle oblige à rassembler de nombreux membres au sein d'une même équipe. Nous proposons maintenant des acteurs qui se sont montrés intéressés à participer à la présente recherche partenariale.

1.4 Sélection des partenaires

L'idée de créer une équipe spécialement dédiée à la recherche partenariale permet de définir de manière fédérative le problème précis, le principal but poursuivi ou encore les sous-objectifs requérant attention (p. ex. étudiants de tel mouvement particulièrement réactif, difficulté à communiquer entre jeunes radicalisés et intervenants, problème de collaboration entre acteurs, phénomène radical précis, etc.). Un chercheur principal veillera à l'opérationnalisation des différentes étapes de l'étude (planification du recrutement, détermination de l'échéancier, de la participation de chacun, anticipation des retombées, des considérations éthiques, etc.).

Du côté des partenaires, dont certains ont été annoncés précédemment, plusieurs ont montré de l'intérêt à participer à la recherche partenariale. Nous les nommons ici à titre indicatif :

- Le ministère de la Sécurité publique
- Le Service de police de l'agglomération de Longueuil (SPAL)
- Le Collège militaire royal de Saint-Jean
- Le Cégep de Saint-Hyacinthe
- Le Cégep Édouard-Montpetit
- Le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
- Le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MÉPACQ)

¹⁵ Si la recherche touche les étudiants seulement, il faut définir combien d'étudiants, de combien de collèges, dans quelles régions, dans quels programmes d'enseignement, etc. Il faut entreprendre la même réflexion si la recherche vise d'autres acteurs (enseignants, policiers, etc.).

Dans la mesure du possible, la liste des partenaires devra être établie dès le début du projet et régie par une convention de partenariat de recherche qui en rassemble les principales assises. Ainsi, constituer une équipe ou un comité pour la conduite du projet permettra de réfléchir ensemble à un objet de recherche et à le « coproblématiser ». Cela permettra par la suite, de définir, d'un commun accord, les orientations que prendra la formation, de même que la culture et l'identité de l'équipe et les responsabilités de chacun. Dans un monde idéal, la convention de recherche ainsi que la convention de partenariat devront inclure les principales étapes de la formation envisagée. Cette phase vise également à statuer sur une démarche de coopération rassembleuse, mais flexible, qui sera déployée tout au long du projet (contrat moral, valeurs, principes, code de conduite, base terminologique commune, etc.). Cette recherche nous permettra ensuite de développer des outils pédagogiques de formation qui devront répondre aux besoins des partenaires.

PARTIE 2

2. Pistes d'opérationnalisation de l'axe « éducation » de la recherche

Nous nous attarderons plus longuement sur cette partie consacrée à l'axe éducation de notre recherche partenariale. Cependant, il se peut qu'en cours de développement, cet axe enclenche une démarche de recherche qui lui est propre étant donné sa complexité et les défis qu'elle engendre. Ainsi, celle-ci pourrait prendre la direction d'une recherche de type action ou action-formation visant spécifiquement le développement plus complet de cet axe. Pour l'heure, nous y entrons en gardant à l'esprit qu'à ce jour, une recherche-action n'est pas envisagée pour faire suite à nos travaux.

Cette partie vise donc à reprendre les considérations et modalités de formation ou d'éducation qui ont d'abord été explorées dans Castonguay-Payant et Geoffroy (2020). Ces pistes avaient leurs racines dans d'autres travaux de chercheurs reconnus (Bourgeois-Guérin, Rousseau, Hassan et Michalon-Brodeur, 2019; Rousseau, Hassan, Lecompte, Oulhote, El Hage, Mekki-Berrada et Rousseau-Rizzi, 2016; Ranstorp, Gustafsson, Hyllendren et Ahlin, 2016; Legardez et Simonneaux, 2004; 2006; Legardez, 2016).

La partie suivante vise à préparer le terrain dans le but de déployer des activités de transfert de connaissances vers les jeunes et vers d'autres acteurs de l'éducation et de la communauté par l'intermédiaire de l'enseignement collégial et de la collaboration avec le milieu. Le développement du volet action (programme de formation et d'intervention) de la recherche partenariale *L'extrême-droite au Québec : acteurs, idéologies et prévention* serait ainsi amorcé. Enfin, spécifions que les propositions qui suivent peuvent servir l'un ou l'autre de nos partenaires.

2.1 Posture de départ

Nous voulons d'abord annoncer la posture sur laquelle nous établissons la présente contribution. Alors qu'il est possible que certains enseignants pensent qu'il vaut mieux éviter d'aborder certains sujets sensibles avec les étudiants du collégial, nous partons du principe que chaque sujet, thème ou enjeu peut se discuter et s'enseigner. C'est là, d'ailleurs, que la coconstruction ou la circulation des savoirs prend tout son sens. La relation pédagogique, l'attitude, la part de préparation et les manières d'aborder ces thèmes en classe jouent, selon nous, un rôle décisif. Bien que le fait de s'abstenir ou d'éviter d'enseigner une notion, une idée, un concept, puisse apporter un « soulagement » momentané, cela peut toutefois empêcher un certain nombre d'étudiants de faire face aux aléas de la vie et cela inclut l'adhésion à des tendances radicales. En effet, nul ne peut nous assurer qu'en « évitant » certains sujets, nous rendons véritablement service aux étudiants. Autrement dit, « l'art » d'enseigner prend ici tout son sens; libre ensuite à chacun, en possession de ces connaissances, d'en faire ce qu'il souhaite et de se forger sa propre trajectoire de vie.

2.1.1 Éducation et inconfort

Suivant ce qui précède, nous voulons également préciser que nous sommes conscients de l'inconfort occasionné par l'enseignement de certains sujets sensibles. Cet inconfort peut s'expliquer par des traumatismes psychosociaux de natures diverses mais, aussi, par le fait que l'éducation, soit le fait de s'instruire sur un sujet inconnu, génère parfois des désagréments et de l'inconfort.

Lorsqu'un individu fait face à une situation inconfortable ou incompatible avec ses schèmes de pensées, il apparaît alors un phénomène qui, en psychologie, est appelé « dissonance cognitive » (Vaidis, 2011, reprenant les travaux de Festinger, 1957). L'individu cherche alors à retrouver un état de confort ou d'équilibre le poussant parfois à éviter ou à contourner certaines informations ou encore à renforcer ses schèmes de pensées (Vaidis, 2011). C'est ce que Vaidis (2011) appelle la « réduction de la dissonance ». Bien qu'ils ne soient pas toujours agréables, ces inconforts sont parfois nécessaires aux apprentissages (Bergeron et Prud'homme, 2018). D'un autre côté, la dissonance cognitive, si elle n'est pas atténuée, peut alors devenir un conflit (socio) cognitif (Bergeron et Prud'homme, 2018). Celui-ci correspond à des « chocs », intellectuel, émotionnel, relationnel, culturel, affectif, etc., plus ou moins forts entre ce que l'on *croit savoir* et l'ajout de nouvelles informations. Ce phénomène survient lorsqu'on apprend en classe ou lorsque nos connaissances sont confrontées à celles des autres, d'où la particule « socio » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Buter, 2008). Certains conflits cognitifs peuvent être constructifs¹⁶ alors que d'autres peuvent se montrer délétères (Buchs et al., 2008). Nous espérons que la présente contribution s'inscrit dans la première catégorie.

Pour résumer, dans un conflit (socio)cognitif, les schèmes de pensées complexes dans lesquels s'érigent les représentations différenciées ou encore les croyances individuelles sur un sujet se trouvent bousculés pour faire place aux nouvelles informations, qu'elles soient pertinentes ou non (Bergeron et Prud'homme, 2018; Karpudewan, Zain et Chandrasegaran, 2017; Buchs et al., 2008). Les schèmes de pensées sont très utiles pour l'humain; ils stabilisent l'environnement dans lequel il évolue afin de l'aider à comprendre celui-ci et à le « maîtriser ». L'ajout de connaissances nouvelles à un schème de pensées bien établi peut déstabiliser un individu et engendrer des réactions fortes, d'où le caractère sensible du sujet (Langlois, 2008; Buchs et al., 2008).

Partons du principe que l'éducation, que ce soit le fait d'apprendre quelque chose sur un sujet inconnu ou l'acte d'enseigner, génère à un moment ou à un autre, un conflit cognitif. Ce conflit, s'il est constructif et s'il s'inscrit dans une perspective de coopération plutôt que

¹⁶ D'après Buchs et al., (2008), différents obstacles peuvent porter atteinte au caractère constructif d'un conflit cognitif. Il s'agit de l'évitement (soit la posture d'autocensure qui nous préoccupe spécifiquement), la complaisance, le manque de participation réciproque, la compétition et les réactions défensives.

de confrontation, peut faire partie du processus de guérison et de prévention auquel peut participer l'éducation¹⁷ (Hébert, Julien, Bergeron et Daigneault, 2018; Buchs et al., 2008; Michalon-Brodeur et al., 2018; Rousseau, 2019; Davies, 2018).

Enfin, nous souhaitons insister sur le fait que nous ne prétendons pas pouvoir agir sur des dimensions psychologiques liées aux traumatismes, ceux-ci étant propres à chacun et difficilement pénétrables. Notre apport réside seulement dans la dimension « éducative ». Ainsi, par l'intermédiaire de l'éducation, nous espérons pouvoir réfléchir aux outils, aux connaissances et aux moyens à offrir à différents acteurs de l'éducation. Nous pensons que cette approche, dans la mesure où elle se met en œuvre de manière coopérative, peut aider ceux d'entre les étudiants qui sont vulnérables à se détourner de tendances radicales pouvant mener à la violence (Levinsson et al., 2021 - à paraître).

2.1.2 Sujets sensibles et problèmes complexes

Nous savons que différents thèmes ou sujets peuvent être qualifiés de sensibles ou de « délicats ». Parce qu'ils touchent de nombreuses disciplines, valeurs, schèmes de pensées et de références, ces questions socialement vives font partie, selon nous, de ce que Legendre (2005) appelle les objets, enjeux ou « problèmes complexes ». Ces problèmes ou ces enjeux ne suscitent pas de solution univoque comme lors de la résolution d'un problème simple où généralement une seule avenue est possible (Pallascio et Lafortune, 2000). Les problèmes ou enjeux complexes sont justement « complexes » parce qu'ils touchent d'innombrables aspects de la société (social, scientifique, économique, politique, morale, éthique, culturel, psychologique, etc.) en fonction du problème posé (Legendre, 2005; Pallascio et Lafortune, 2000).

¹⁷ Nous pourrions donner plusieurs exemples de thèmes ou de sujets sensibles qui, au fil des années, se sont « désensibilisés ». Toutefois, pour illustrer notre propos, pensons à des thèmes comme l'avortement, le suicide, les violences conjugales, les relations hommes-femmes, etc. À ce titre, n'importe quel événement difficile ou malheureux, comme une agression sexuelle (à l'origine du phénomène *Me Too*) peut, malgré sa lourdeur et son caractère éprouvant, servir à des fins d'apprentissage, mais aussi, plus largement, à des fins de transformations sociales (Hébert, Julien, Bergeron et Daigneault, 2018). En effet, la vague de dénonciation à la suite de *Me too* a permis à des victimes d'actes violents de nature sexuelle de dénoncer leurs agresseurs, souvent des personnes en situation de pouvoir hiérarchique. Ces victimes ont ainsi choisi d'en parler, de se décharger du fardeau de « victime » et de devenir, non pas sans épreuves, actrices et acteurs de changement. Du même coup, ces victimes ont participé à un vaste débat de société ayant eu des retombées positives auprès d'autres victimes. À la suite de cet événement, plusieurs activités et campagnes d'éducation au consentement sexuel ont vu le jour dans plusieurs établissements d'enseignement (Hébert et al., 2018).

Adhérer à des idées radicales peut être une manière d'apporter des réponses *rapides* aux problèmes ou enjeux complexes que peut rencontrer une personne au cours de sa vie (Wagner-Egger et Bangerter, 2007; Cayrel, 2016). Face à la difficulté qu'éprouvent plusieurs individus à composer avec les phénomènes complexes comme les changements climatiques, les pandémies, les crises de diverses natures, le fait d'adhérer à des idées radicales comme les théories du complot est une manière accessible et à la portée de tous (peu importe son éducation et les ressources à sa portée) de trouver des réponses et des solutions (Zmigrod, Eisenberg, Bissett, Robbins et Poldrack, 2021; Wagner-Egger et Bangerter, 2007). En outre, la tendance à chercher à confirmer ses croyances est au cœur de l'adhésion aux idées conspirationnistes (Wagner-Egger et Bangerter, 2007). Ce « biais de confirmation » est par ailleurs exacerbé par les médias sociaux où il est plutôt aisé de faire circuler des (fausses) informations, facilement accessibles aux jeunes (Alava, 2021; Cicchelli et Octobre, 2018). En effet, les chercheurs Alava, Najjar et Hussein (2017) soutiennent même que, ces jours-ci, dans tout phénomène de radicalisation, les médias sociaux occupent une place de premier rang, spécialement en ce qui concerne l'endoctrinement.

Le but d'enseigner en mobilisant les problèmes complexes est de favoriser les débats de société, d'explorer ses enjeux, de les déplier, de les étudier sous toutes leurs coutures, d'essayer de les comprendre et non de les résoudre totalement. L'objectif n'est alors pas de clore un débat sur une posture à laquelle tout le monde adhère, mais d'aborder un sujet sensible sous l'angle du problème complexe, permet d'en faire un objet d'apprentissage ou d'enseignement à explorer ou à connaître plutôt qu'à « éliminer » ou à « clore ». Sur cette base, débattre d'un sujet sensible en le considérant comme un problème complexe peut alors favoriser la coconstruction des connaissances, mais aussi l'exercice de la citoyenneté et de la « pensée réflexive » (Pallascio et Lafortune, 2000).

En ce sens, les phénomènes de radicalisation, l'adhésion aux idées radicales ou complotistes, peuvent être considérés comme des problèmes complexes; ils touchent l'individu, sa famille et, plus largement, d'autres contextes sociétaux dans lesquels l'individu évolue (Nadeau, 2020). En effet, sa communauté, son milieu de vie, sa vie

professionnelle, ses enseignants, ses camarades de classe, sa santé en sont affectés, menaçant potentiellement par la suite la sécurité publique, les valeurs démocratiques, les principes du vivre-ensemble au sein de la société québécoise (Nadeau, 2020).

Pour mieux illustrer nos propos, prenons l'exemple des changements climatiques. La question des changements climatiques est en soi un problème complexe concret (Albe, 2009). En effet, si de nombreuses études s'accumulent et convergent vers un consensus scientifique suggérant que nous vivons actuellement des changements climatiques, ce phénomène laisse certains individus perplexes. Cela est lié à leurs schèmes de pensée complexes et à leurs croyances; ces individus n'y adhèrent alors tout simplement pas ou, pire, vont avancer la théorie d'un complot mondial (Mercier, 2018). Comme le phénomène des changements climatiques n'est pas fixe et est sujet à évoluer en fonction des connaissances scientifiques, il peut parfois alimenter les pensées conspirationnistes (Mercier, 2018). Ceci se produit, par exemple, lorsqu'une étude remet en question ce qui a été déjà prouvé, nourrissant ainsi, chez certains, un scepticisme envers l'existence des changements climatiques qui, à son tour, alimente les idées complotistes. Il s'agit alors d'une manière, pour ces individus sceptiques, de trouver des réponses à un phénomène instable parfois difficile à cerner (Legardez, 2016).

De plus, d'après Zmigrod et ses collaborateurs (2021), il semble y avoir une signature psychologique similaire à la fois chez les individus qui adhèrent aux idées extrémistes et chez ceux qui éprouvent des difficultés dans la réalisation de tâches cognitives complexes. L'importance de former les jeunes à s'appropriier les problèmes complexes, plus largement, pourrait alors s'avérer judicieux à la fois pour outiller les jeunes, mais aussi pour potentiellement leur offrir un « rempart » face aux idées et tendances radicales (Zmigrod, et al., 2021; Wagner-Egger, et Bangerter, 2007).

2.1.3 Quelques repères : « conspirationnisme », « complotisme » et théories du complot.

L'adhésion aux théories du complot (les termes complotisme ou conspirationnisme sont parfois utilisés de manière interchangeable), bien qu'elle ne date pas d'hier¹⁸, est un thème particulièrement dans l'air du temps. En effet, ces jours-ci, dans la foulée de la campagne électorale américaine, des mesures de vaccination anti-covidienne, mais aussi depuis les attentats de 2015 en France, les théories du complot profitent d'une conjoncture favorable à leur prolifération (Levinsson et al., 2021 - à paraître; Le Caroff et Foulot, 2019). Ce complotisme peut également être qualifié de sujet sensible d'après la définition que nous proposons dans nos travaux. En effet, étant donné le remous « paranoïaque de masse » que le complotisme a tendance à générer (Oliver et Wood, 2014), il participe à une « une défiance profonde vis-à-vis des autorités et de toute parole institutionnelle ou officielle (...) » (Wagner-Egger et Bangerter, 2007), ce qui, on peut se douter, fait réagir et soulève passions et tensions de part et d'autre (Wagner-Egger et Bangerter, 2007). En outre, d'autres phénomènes comme ceux des « *Fake News*¹⁹ » (infox, désinformation, mésinformation), « *Cancel Culture* » (culture d'effacement) ou « *Backup Fire Effect* » (effet boomerang ou effet rebond) gagnent du terrain (Nyhan et Reifler, 2010). Ces phénomènes peuvent être considérés par certains enseignants comme des sujets sensibles d'autant plus que ces notions font de plus en plus partie du vocabulaire des jeunes, mais aussi des intervenants et des professionnels de l'éducation québécois. Il semble donc être à propos de réfléchir aux manières de composer avec l'adhésion à de telles idées que l'on pourrait qualifier de « radicales ». Ces idées peuvent conduire leurs adeptes à adhérer à une idéologie dite radicale pour laquelle ils ont tendance à légitimer l'usage de la violence (CPRMV, 2016). Le problème prend parfois une tournure plus dramatique lorsque ces jeunes radicalisés se renferment sur eux-mêmes, s'éloignant, par la même occasion, de leurs réseaux personnels et des services de soin (Ludot et al., 2017). S'en suit une spirale de détresse psychologique où, de plus, le dialogue devient quasi-impossible pour les professionnels gravitant autour de ces jeunes (Levinsson et al., 2021 – à paraître; Ludot et al., 2017). C'est donc sur l'ouverture au dialogue que nous nous concentrons dans la partie

¹⁸ Voir aussi, les théories de complots historiques relativement à la mort de John F. Kennedy de même que celles concernant les premiers pas de l'homme sur la Lune (Wagner-Egger, et Bangerter, 2007).

¹⁹ Précisons toutefois que le phénomène des Fake News peut également toucher les médias « traditionnels » (Doutreix et Barbe, 2019; Mercier, 2018).

suivante. Cette ouverture au dialogue peut aider les services de police, tout comme les milieux communautaires. En effet, les outils ou les propositions que nous pouvons offrir à ces intervenants et aux enseignants leur permettraient de rehausser leur sentiment de compétence pour rencontrer et « prendre en charge » les jeunes aux prises avec des idées radicales (Ludot et al., 2017).

2.1.4 Et les biais cognitifs?

En écho au projet 3 (partie 2.2) pour lequel ce rapport peut se montrer utile, nous devons dire quelques mots sur les biais cognitifs qui, semble-t-il, jouent un rôle dans les mécanismes cognitifs à l'origine de l'adhésion à des idées radicales (Fabre, 2018; Crettiez, 2016). Ces biais sont en grand nombre et affectent les capacités de raisonnement, même celles des experts et des scientifiques²⁰ (Tversky et Kahneman, 1974; Kahneman, 2011). À ce sujet, Beauchamp et Dubé (2021, p. 257), reprennent la définition de Kahneman : un biais est une *erreur de raisonnement* ayant tendance à simplifier la réalité. D'après Tversky et Kahneman (1974) et Kahneman (2011), ces « erreurs de raisonnement » sont présentes chez les êtres humains et guettent ainsi tous les individus, jeunes et enseignants, mais aussi les chercheurs. Ces biais conduisent à un raisonnement plus rapide et moins énergivore (Beauchamp et Dubé, 2021). Les biais cognitifs permettent également de faire aboutir à une conclusion les raisonnements courants, éliminant par le fait même les sources d'incertitude (Beauchamp et Dubé, 2021). En rappelant les travaux de la psychologie cognitive, Beauchamp et Dubé (2021) énumèrent quelques biais cognitifs que nous prenons le soin de présenter brièvement en sachant qu'une foule d'autres biais mériteraient toute notre attention. D'abord, un biais de surconfiance, également appelé le biais d'excès de confiance, peut amener un individu à surestimer ses connaissances. La confiance en ses connaissances ne peut être considérée comme « un bon indicateur de validité d'un jugement » (Beauchamp et Dubé, 2021, p. 261). Ensuite, viennent les biais de type rétrospectif qui surestiment la capacité à prédire un événement s'étant déjà déroulé²¹. Un

²⁰ L'une des manières de s'en prémunir consiste à soumettre les travaux scientifiques à un processus appelé « la révision par les pairs » où un comité scientifique évalue la validité des travaux (méthodologie utilisée, principaux résultats, etc.) avant leur publication officielle dans des revues scientifiques spécialisées.

²¹ Pour illustrer ce biais de manière imagée, prenons l'exemple d'une discussion entre voisins au sujet de la météo du jour, où l'un affirme que le ciel est couvert avec la présence de percées de soleil. L'autre personne peut alors dire « Ah! Je savais que ce serait nuageux » alors que la probabilité qu'il y a du soleil y est tout autant présente.

biais de confirmation peut survenir lorsqu'un individu recherche des informations visant à prouver son raisonnement, sans s'ouvrir à d'autres possibilités. Un autre biais de type « double standard » peut également apparaître lorsqu'un expert ou un chercheur accepte les remarques qui valident son jugement, mais souligne sans hésiter les erreurs dans les arguments ou les preuves qui l'embarrassent (Beauchamp et Dubé, 2021). De nombreux biais, comme les biais de groupes, de genre ou les biais d'autocomplaisance, l'effet de Halo²², l'effet Dunning-Kruger, etc., peuvent s'additionner et affecter les capacités de raisonnement.

Il peut alors être pertinent, pour les jeunes étudiants, de s'exercer à reconnaître ces différents biais cognitifs. Ainsi, il faut leur offrir, dès leur plus jeune âge, des contextes d'apprentissage où ils peuvent se pratiquer à le faire (Pallascio et Lafortune, 2000) et où ils peuvent alors, sous supervision d'un enseignant ou d'une personne ressource, apprendre à composer avec des enjeux, des notions ou des concepts complexes, développer leur capacité à reconnaître certains de leurs biais cognitifs et manier les informations parfois dispersées et diffuses. Il s'agit également de les aider à « distinguer les informations objectives issues de sites officiels, d'articles scientifiques et les informations issues de sites conspirationnistes ou suprématistes » (Alava et coll, 2017, paragr. 5). Les auteurs estiment d'ailleurs que ces aptitudes sont lacunaires chez de nombreux jeunes.

Pour y arriver, il peut être avantageux d'élaborer des situations d'apprentissage mettant à profit l'exercice d'un jugement ou d'une pensée complexe. Cet exercice peut passer, par exemple, par l'enseignement de la philosophie ou encore par l'intermédiaire de la pensée scientifique (Boisvert, 2015). Cependant, il faut s'inscrire dans un paradigme d'enseignement approprié pour s'y exercer. En effet, il faut non seulement que ce paradigme favorise l'acquisition de connaissances, mais qu'il encourage aussi les débats critiques et argumentés touchant des questions à la fois sensibles et complexes en se basant

²² Lorsque des idées sont véhiculées par des personnalités publiques, des acteurs ou actrices ou tout autre personne célèbre et influente auprès des jeunes, ce phénomène est alors appelé « effet de Halo ». Nous pourrions citer plusieurs exemples en passant par les propos *anti-vaccin* de Georges Laraque (<https://www.journaldemontreal.com/2020/05/26/geri-de-la-covid-19-georges-laraque-soppose-a-la-vaccination>) aux pratiques illégales de la médecine par la comédienne Jacynthe René (<https://www.lapresse.ca/actualites/justice-et-faits-divers/2021-03-23/exercice-illegal-de-la-medecine/maison-jacynthe-reconnue-coupable.php>). Aux États-Unis, l'actrice Gwyneth Paltrow ne se gêne pas pour vanter les mérites de ses produits soi-disant thérapeutiques : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1132732/gwyneth-paltrow-goop-bien-etre-canada-controverse>.

sur différentes méthodes comme les méthodes d'enquête journalistique ou la méthodologie scientifique (Karpudewan et al., 2017; Chapman et Oermann, 2020; Thouin, 2017; Marthoz, 2017; Langlois, 2008). Cependant, encore une fois, rares sont les travaux s'adressant spécifiquement au monde collégial, et ce, peu importe le programme d'attache. Il est maintenant à propos de voir comment, en théorie, ceci pourrait prendre forme dans le contexte qui nous intéresse.

2.2 Apprendre à composer avec la complexité

Nul n'est vraiment outillé, dès la naissance, pour faire face à des idées ou tendances radicales ou à des individus « radicalisés ». Avant de se lancer dans cette entreprise, il serait avantageux d'approfondir le sujet et de tenter de comprendre la tendance à la polarisation et à l'adhésion de certains individus aux idées radicales. Par la suite, nous proposons de discuter de possibles pistes d'enseignement pouvant servir cette fin. Précisons que cette partie peut se révéler pertinente dans le cadre d'une réforme des programmes de sciences humaines dans les cégeps.

Dans notre société où la prise de position individuelle, l'expression de soi, la justification de son argumentation sont des compétences généralement encouragées (au travail, à l'école, etc.), certains jeunes éprouvent des difficultés à composer avec ces exigences quotidiennes qui, de plus, contredisent parfois leurs croyances et leurs convictions profondes (Karpudewan et al., 2017; Van Prooijen, 2018). Bien que les difficultés à composer avec des enjeux complexes ne soit pas un facteur central à l'adhésion aux théories du complot, elles peuvent néanmoins y contribuer (Zmigrod et coll., 2021; Wagner-Egger et Bangerter, 2007).

Comme le soutient Van Prooijen (2018), l'humain moderne a naturellement tendance à adhérer aux idées complotistes ainsi qu'aux fausses nouvelles (*Fake News*). En effet, la psychologie montre que le fait d'adhérer aux théories du complot a permis à l'être humain d'anticiper les menaces, par exemple celles venant d'autres clans ou tribus, pouvant affecter sa survie et, par la suite, de poser des actions visant sa protection face à des groupes qu'il juge hostile (Van Prooijen, 2018). L'adhésion à des idées radicales étant, en quelque sorte, le prolongement de ces actions, elle conduit les êtres humains à soit pencher du côté de la

« survie » soit du côté de la « mort ». Cette polarisation des « débouchés » possibles face à une menace perçue comme étant de grande ampleur est accentuée en temps de crise, comme en cette ère pandémique, même si les menaces en provenance d'autres tribus ne sont plus aussi courantes que dans les débuts de l'humanité. Bien sûr, il s'agit d'une manière synthétique et imagée d'expliquer le phénomène. Mais en résumé, adopter des idées radicales est une manière, pour l'humain, d'appréhender les possibles menaces pouvant porter atteinte à sa survie (Van Prooijen, 2018).

2.2.1 Enseigner les notions d' « opinion », de « doute raisonnable », de « critique » et de « scepticisme »

Il importe maintenant de prendre quelques instants pour présenter quelques principes de base pouvant aider enseignants et étudiants à comprendre notre monde et ses enjeux divers. Il s'agit des notions d'opinion, de doute, de critique, de scepticisme qui, selon nos constats, sont parfois amalgamées. Différentes approches peuvent aider à les distinguer. Certains auteurs plaident pour une éducation au « doute raisonnable » (Larivée et Sénéchal, 2019). D'autres penchent pour une éducation à la méthode scientifique (Albe, 2009) où les étudiants apprennent la différence entre un fait prouvé et validé par la recherche et une opinion subjective. D'autres aspirent à une éducation à la « pensée réflexive » (Pallascio et Lafortune, 2000). Toutefois, de manière générale, de nombreux chercheurs recommandent de favoriser chez les jeunes ce qui est communément appelé l'exercice de la « pensée critique ». Michalon-Brodeur et ses collègues (2018), de même que Bronner (2013), ont souligné l'importance du rôle de l'éducation dans le développement de la pensée critique chez les jeunes comme outil de prévention pouvant les aider à repérer, déchiffrer et manier les idées radicales et par la suite à poser des gestes et des actions conduisant à départager les faits des idées fausses²³.

Nous voulons maintenant apporter notre contribution à ce débat qui a parfois tendance à occulter un autre enjeu, soit l'appropriation de termes technico-scientifiques par des adeptes de fausses croyances comme manière de *critiquer systématiquement* les faits et la science. Selon Hill (2012), les promoteurs de théories du complot ou de fausses croyances cherchent

²³ Pour approfondir les notions de « doute » ou encore de « scepticisme » en éducation, nous encourageons les lecteurs à se tourner du côté de Pasquinelli et Bronner (2021).

à emprunter le vocabulaire des scientifiques afin de donner du poids à leur propos. Parfois, ils vont même jusqu'à l'insulte et l'intimidation afin de nuire à la réputation de l'autre (Walker, Turpin, Meyers, Stolz, Fugelsang, et Koehler, 2021). Ces stratégies de persuasion très puissantes contribuent à semer le doute dans l'esprit des adeptes et à les persuader d'emprunter la voie d'un certain *scepticisme* qui parfois les conduit à douter systématiquement de toute information, même des sources dites « officielles » (Cicchelli et Octobre, 2018; Walker et al. 2021). Pour ces auteurs, ce « doute systématique » constitue l'une des composantes du complotisme. Bien que le fait de « douter » soit généralement souhaitable, cela conduit néanmoins les adeptes des théories du complot à emprunter le chemin du rejet systématique de toute discussion.

Face aux difficultés qu'éprouvent plusieurs jeunes à débattre de sujets complexes, certains d'entre eux empruntent alors le chemin de la « fiction »²⁴ ou de « l'opinion » plutôt que celui de la quête de faits scientifiques (Cicchelli et Octobre, 2018). La principale différence entre ces deux approches est que cette dernière avenue s'appuie sur des faits démontrés par des méthodes scientifiques rigoureuses, alors que la première s'appuie sur un système de croyances et de références rarement validées par une méthode scientifique (Larivée, 2014). On peut alors penser que la fiction et l'opinion peuvent devenir un obstacle au raisonnement scientifique (Larivée et Sénéchal, 2019).

Ainsi, à la lumière de ce qui précède, nous pensons que notre intervention peut aider des jeunes (et moins jeunes) à distinguer les « faits » des « opinions ». Retenons toutefois qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer « jugement », « pensée » ou « esprit » critique, et que, pour ce faire, il faudrait s'attarder très longuement sur de nombreux travaux²⁵. Discuter les différentes définitions de la pensée critique dépasse le cadre de ce rapport. Toutefois, par pragmatisme et pour faciliter la suite de la lecture de ce texte, mentionnons que, selon Legendre (2005), il s'agit d'une pensée qui « s'applique à apprécier l'authenticité d'une chose, de la valeur d'un texte, la justesse d'un argument, l'exactitude d'une donnée ou d'un

²⁴ Pour Cicchelli et Octobre (2018), des mécanismes de « fictionnalisation » sont des mécanismes desquels les jeunes « retrouvent dans le réel et dans les médias-cultures des schèmes interprétatifs communs : la fiction est alors un étalon de mesure de la réalité » (p. 54).

²⁵ Précisions que les visées de ce texte ne permettent pas de discuter et d'approfondir les notions de pensée, sens, esprit, jugement critique de manière précise.

savoir » (p. 1024). À cette définition peut s'adjoindre celle de Boisvert (1999; 2015), spécialiste de la formation à la pensée critique au collégial, où selon lui, une personne faisant preuve de pensée critique est dotée d'un « esprit critique » et disposée intellectuellement au doute et au scepticisme. La personne apte à exercer sa pensée critique examine soigneusement l'authenticité de tout fait et de toute connaissance dans le but de porter un jugement ou de prendre une décision quant « à ce qu'elle doit penser ». En outre, l'un des principes de base de la pensée critique consiste à être ouvert au doute et à la confrontation des points de vue diversifiés sans tomber dans une polarisation qui, poussée à l'extrême, peut nuire à tout débat de société (Morin, Aoun et Douaihy 2021). Ainsi, cette capacité à penser de manière critique rassemble des aptitudes, des traits de caractère, des capacités, des attitudes, etc., (Boisvert, 2015) et peut, selon nous, faciliter la compréhension de problèmes de nature complexe. Ces problèmes peuvent toucher différents sujets sensibles liés à l'actualité ou propres à la réalité collégiale.

2.2.2 Dispenser une éducation aux médias et aux méthodes journalistiques

En écho à plusieurs travaux (Alava, 2021; Alava et al., 2017; 2018, Le Caroff et Foulot, 2019), nous sommes d'avis qu'exercer les jeunes à la pensée critique doit également s'inscrire, plus largement, dans une « éducation aux médias » (*media literacy*). Nous souhaitons également souligner l'importance d'articuler cette éducation aux médias (numériques) au Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (2018) qui inclut l'enseignement au collégial.

Cela nous apparaît pertinent pour deux principales raisons intimement liées. D'abord, certains travaux établissent des liens entre l'adhésion aux idées radicales menant à la violence et l'usage des médias par des groupes extrémistes (Alava, 2021; Morin et Madriazza, 2021)²⁶. Il semble alors indispensable d'en tenir compte et de porter une attention particulière à l'usage des médias numériques par les adeptes de tendances radicales (Alava et al. 2017; 2018). Cela s'explique par le fait que, dans les médias numériques, « le champ sémantique, les thèmes discursifs, les stratégies de communication fonctionnent dans la déconstruction du réel, dans l'isolement de la pensée et dans la

²⁶ Pour une meilleure compréhension du phénomène, les auteurs suggèrent également aux lecteurs de se tourner vers les travaux de Jean-Paul Marthoz (2021; 2017).

réduction de la complexité », en soi un terrain propice à la prolifération d'idées radicales (Alava, 2021; Alava et al., 2017, p. 29). Les travaux des chercheurs confirment par ailleurs que « l'Internet dans son ensemble est souvent considéré comme un vecteur actif pour la radicalisation violente qui facilite la prolifération des idéologies extrémistes violentes » (Alava et al., 2017, p. 30).

Ensuite, il semble que les jeunes manquent de sensibilisation à l'égard de certains médias sociaux et aussi face au journalisme de qualité. En effet, selon Alava et ses collègues (2017), les « jeunes n'ayant pas une véritable éducation à l'information et aux médias vont facilement se laisser convaincre. Les *digital natives* sont, bien souvent, des *digital naïfs* incapables de distinguer les informations objectives issues de sites officiels et d'articles scientifiques et les informations issues de sites conspirationnistes ou suprématistes. L'absence d'une véritable éducation aux médias est un élément facilitant l'embrigadement. » (Alava et al., 2017; paragr. 5). La nécessité de former les jeunes aux médias ainsi qu'aux méthodes journalistiques s'inscrit donc au cœur de la prévention des phénomènes de radicalisation (Chapman et Oermann, 2020).

En somme, l'enseignement des sujets sensibles dispensé à des jeunes étudiants du collégial mobiliserait idéalement, l'exercice de la pensée critique suivant une méthode scientifique dans une perspective de comprendre les enjeux de société complexes, ainsi que l'usage des médias et d'Internet. Pour ce faire, nous proposons, dans la partie suivante, de survoler quelques théories de l'apprentissage desquelles il est possible de s'inspirer afin de construire des scénarios, des activités et des situations d'apprentissage allant en ce sens. Ces scénarios comprennent plusieurs composantes et s'étalent parfois sur plus d'une séance de formation. Cet inventaire, non exhaustif, vise surtout à démontrer qu'en théorie, il est *possible* d'enseigner des sujets sensibles en les considérant comme des problèmes complexes. Pendant la conception des scénarios d'apprentissage, nous devons créer des conditions pour « faire le tour » de ces sujets, en tant qu'objet d'apprentissage, grâce à l'exercice d'éléments de pensée critique. Cela permet d'explorer différents points de vue tout en demeurant respectueux des uns et des autres. Cela permet également, dans une plus large mesure, de participer à la circulation des savoirs qui peuvent être utiles aux enseignants, mais aussi aux étudiants, leur évitant ainsi de tomber dans la polarisation,

nuisant ainsi à tout débat de société (Morin, Aoun et Douaihy 2021; Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020). Encore une fois, bien qu'à ce jour différentes initiatives d'éducation aux médias et à l'information existent au Québec, peu d'entre elles ciblent directement le monde collégial, encore moins dans la perspective de combattre les idées radicales²⁷.

PARTIE 3

3. Quelques théories de l'éducation

Dans cette partie, nous retracerons brièvement quelques théories de l'éducation sur lesquelles appuyer notre réflexion sur l'enseignement au collégial. Essentiellement, ces théories puisent leurs fondements dans des courants touchant à la fois l'apprentissage chez les enfants et chez les adultes. Nous porterons notre attention sur cette dernière catégorie d'apprenants.

Dans le vaste monde des théories de l'éducation, plusieurs s'inscrivent dans les théories de la psychologie de l'apprentissage et aussi dans les traditions philosophiques et socioculturelles qui marquent les époques dans lesquelles elles ont pris forme (Bourgeois, 2011). Les premiers théoriciens de l'éducation considéraient qu'une personne avait appris si un changement avait été observé entre la situation initiale d'apprentissage et la situation finale²⁸ (Bourgeois, 2011). Parmi les principales théories de l'apprentissage de ces premiers travaux, il y a d'abord le pragmatisme, ou fonctionnalisme, associé à Dewey, qui englobe de nombreuses pédagogies actives (*learning by doing*). Ensuite, on retrace l'apport du behaviorisme qui consiste en l'apprentissage par conditionnement associé, par exemple, à Skinner et Pavlov. Ces chercheurs sont à l'origine de plusieurs travaux du 20^e siècle sur l'apprentissage, et ce, jusqu'aux années 1970 (Bourgeois, 2011). Nous ne ferons que nommer quelques approches, bien qu'il serait nécessaire d'en approfondir et d'en expérimenter quelques-unes en contexte d'enseignement des sujets sensibles au collégial.

Entre les années 70 et 90, le champ des théories de l'apprentissage s'est déployé de manière sans précédent. Des chercheurs et théoriciens comme Ausubel (1968), Schön (1983), Vygotsky (1978), Bruner (1996), Kolb (1984) ou encore Doise et Mugny (1981) sont à

²⁷ Voir par exemple les initiatives de Science Presse : <https://www.sciencepresse.qc.ca/nos-ateliers-formation> où on constate l'absence de référence au milieu collégial.

²⁸ Idéalement, un changement allant dans le sens de l'apprentissage souhaité.

l'origine de travaux sur l'apprentissage signifiant, l'apprentissage réflexif situé, l'apprentissage socioculturel, l'apprentissage expérientiel ou encore l'apprentissage par conflit sociocognitif. Aujourd'hui, on peut dire que ces théories et ces approches ont ouvert la voie à plusieurs autres avenues dont certaines ont leurs origines dans les travaux des premiers théoriciens²⁹. Depuis, de nombreux autres paradigmes et théories de l'éducation³⁰ ont permis de développer différents types de formation qui visent à atteindre une situation désirable en éducation à partir d'une situation initiale (Bertrand, 1998). Ce principe est d'ailleurs à la base de toute conception pédagogique, quels que soient l'approche et les outils adoptés. Nous aborderons la conception pédagogique ultérieurement dans ce rapport, d'autant plus que la définition d'objectifs de formation est, selon nous, déterminante dans un contexte d'enseignement ou d'apprentissage des sujets sensibles.

Sylvain (2003) s'est intéressée à plusieurs de ces approches en enseignement au collégial. Par exemple, s'inspirant de l'approche éducative de type non directif puisant sa source dans la psychologie de Rogers (1966), Sylvain (2003) estime qu'il est indispensable de créer un espace propice aux apprentissages, soit un « espace intimement lié au rythme naturel de l'être humain où sont encouragées l'expression spontanée exempte de toute menace, l'acceptation réelle de soi et les relations avec les pairs » (Sylvain, 2003, p. 46). Selon nous, pour rendre la théorie de Sylvain (2003) possible, chacun des groupes d'acteurs doit faire preuve d'ouverture et d'habileté relationnelle pour laisser circuler les connaissances entre eux et s'engager dans des débats éclairés et éclairant. Dans les approches pédagogiques de type interactif, l'environnement d'apprentissage est organisé de sorte que l'enseignant crée un environnement structuré « de manière à promouvoir chez l'étudiant l'émergence des ressources internes et de l'activité autonome. L'enseignant possède alors une fonction de facilitateur, soit celui qui observe, analyse et alimente l'interaction du sujet s'éduquant avec l'environnement » (Sylvain, 2003, p. 46). Nous en venons maintenant à discuter de posture

²⁹ D'autres approches pourraient également trouver écho dans l'enseignement des sujets sensibles. Ces approches font partie de la grande famille des pédagogies interactionnistes à la jonction entre les pédagogies non directives et interactives (Sylvain, 2003). Celles-ci sont la pédagogie différenciée, la pédagogie par projets et la pédagogie coopérative. Ces dernières années, d'autres approches ont émergé et pourraient également s'inscrire dans les perspectives interactionnistes. Il s'agit de la pédagogie inversée ou encore la pédagogie par problèmes (Legendre, 2005).

³⁰ Ces paradigmes peuvent être d'ordre rationnel, technologique, humaniste, institutionnel, inventif, tandis que les modèles peuvent être systémiques, sociaux ou personnalistes (centrés sur le développement personnel). Pour en savoir davantage, voir l'ouvrage de Bertrand (1998).

ou de paradigme d'apprentissage/d'enseignement. Ceci permet de s'interroger sur le rôle de l'enseignant face à des étudiants en apprentissage, et vice versa.

3.1 Paradigmes d'apprentissage ou d'enseignement?

Le milieu de l'enseignement supérieur, dont fait partie l'enseignement collégial³¹, a longtemps évolué dans un paradigme d'enseignement, c'est-à-dire que l'enseignant, ou l'expert, transmet son savoir, en partant du principe que les étudiants doivent « recevoir » les connaissances (Legendre, 2005). Ce paradigme suppose également que l'enseignant « sait » et que l'étudiant « ne sait pas ». Cependant, à notre époque où autonomie, expression de soi et développement de compétences, notamment, sont exigés, les jeunes doivent composer avec une société changeante dans laquelle ils doivent faire leur place rapidement (Verzat, 2010). Cela suppose aussi que ces compétences et attitudes soient développées en contexte d'apprentissage. Ce changement de paradigme en éducation implique que l'orientation de l'acte d'enseigner se tourne vers l'étudiant, afin qu'il devienne pleinement acteur de son apprentissage. Dans ce contexte, l'enseignement s'inscrit dans un paradigme d'apprentissage centré sur l'étudiant qui construit lui-même ses apprentissages à partir de ses connaissances antérieures (Legendre, 2005). Dans ce même contexte, l'enseignant adopte davantage une posture d'accompagnateur plutôt qu'une posture de transmetteur de connaissances, sans pour autant voir disparaître cette dernière. L'enseignement traditionnel étant moins prédominant dans ce cas de figure, il peut néanmoins resurgir lorsque, par exemple, il est nécessaire de mobiliser des notions et de préciser des concepts utiles. En effet, l'acte d'enseigner repose ici plutôt sur l'art de semer le « doute », soit de faire douter l'étudiant et de lui faire remettre en question sa posture initiale. Dans ces conditions, le travail d'apprentissage repose essentiellement sur les épaules de l'étudiant plutôt que sur celles de l'enseignant. Le point intéressant de cette approche est qu'elle rend possible la confrontation entre l'individu et ses propres schèmes de pensées. En effet, il semble que, paradoxalement, lorsqu'on expose *indirectement* les individus à leurs lacunes et contradictions, ils ont également tendance à revoir leurs

³¹ En 2015, l'enseignement collégial a été reconnu par le gouvernement du Québec comme de l'enseignement supérieur.

schèmes de pensées et à se montrer plus réceptifs lorsqu'on leur présente de nouvelles informations (Meyers et al., 2020)³².

Lorsqu'un enseignant souhaite enseigner un sujet sensible, il peut donc adopter cette posture d'accompagnement en accueillant et en guidant les étudiants dans leur quête du « doute » et dans la révision de leurs schèmes de pensées, en les exposant à leurs propres idées.

3.2 Favoriser la relation pédagogique et un espace propice à l'apprentissage

Enseigner les sujets sensibles ou donner le goût aux étudiants d'apprendre et de discuter de sujets sensibles, n'est pas toujours chose aisée. Non seulement il est nécessaire que l'apprentissage s'inscrive dans une posture ou un paradigme approprié, mais aussi qu'il soit construit en suivant une approche pédagogique adaptée aux besoins de formation (Paquette, 2002). Cela crée, par la suite, un « environnement d'apprentissage³³ » dans lequel se développe une « relation pédagogique » (Barbeau, 2007). Cet environnement peut être perçu comme un lieu (réel ou virtuel) dans lequel différentes composantes sont réunies suivant une approche de collaboration entre étudiant et enseignant, qui est mise en œuvre afin de favoriser l'apprentissage (Basque, 2007).

La « relation pédagogique » qui se développe dans cet environnement regroupe trois principales dimensions : la relation didactique (entre l'enseignant et les savoirs à traiter), la relation d'apprentissage (entre les étudiants et les savoirs à traiter) et la relation d'enseignement (entre l'enseignant et l'étudiant) (Barbeau, 2007). L'articulation entre ces trois composantes de la relation pédagogique est nécessaire pour favoriser les apprentissages et la réussite scolaire au collégial (Barbeau, 2007). La relation pédagogique requiert à la fois des compétences très fines de la part de l'enseignant, mais aussi que

³² Cela ne doit toutefois pas mener à la moquerie ou à l'humiliation de la personne en apprentissage. En outre, l'idée d'adopter une approche inclusive (voir plus loin) prend ici tout son sens. Cela suggère évidemment d'éviter d'employer des termes comme « covidiot » pour désigner les individus.

³³ La notion « d'environnement d'apprentissage » puise ses origines dans la théorie des systèmes (par exemple, une classe) où différentes composantes (stimulus, réponses, etc.) sont rassemblées vers un but commun, bien souvent un apprentissage souhaité ou le développement de nouvelles connaissances.

l'étudiant fasse sa part du travail dans son « métier d'élève » ou d'étudiant (Perrenoud, 2004).

Comme Condomines et Hennequin (2013) le mentionnent, le caractère sensible de certains sujets ou enjeux ne réside pas toujours dans le thème abordé, mais dans la relation entre le sujet³⁴ et le contexte social dans lequel cette relation s'inscrit. En outre, la relation entre l'étudiant et l'enseignant doit s'appuyer sur des attitudes favorables à la discussion et aux échanges (Legardez et Simonneaux, 2004; 2006). Comme exemple d'attitude, nous soulignons l'importance de la confiance entre étudiants et enseignants, mais aussi celle qui relève de « l'institution » d'enseignement (Sylvain, 2003). Cette confiance doit être partagée et déployée dès les débuts de la relation éducative (Sylvain, 2003). Or, cette relation est particulièrement complexe en cette période contemporaine (Sylvain, 2003) qui, comme nous l'avons soulevé plus tôt, s'avère parfois génératrice de tension et d'incertitude. La question de l'usage de certains termes (comme le mot en « n ») en contexte d'éducation en est un exemple. Ceci soulève des enjeux qui, à première vue, peuvent s'opposer mais qui, en réalité, sont plutôt enchevêtrés, et qui doivent être « dénoués », selon nous. Par exemple, comment créer un climat dit « sécuritaire » où règne la confiance tout en « nommant » des mots qui font réagir et, d'un autre côté, comment enseigner les sujets sensibles s'il est difficile de les nommer? Comment créer un espace sécuritaire mais en même temps quasi impossible à mettre en œuvre, sachant qu'apprendre crée inévitablement des « chocs » cognitifs et parfois émotifs? Nous n'avons pas d'entière réponse à ces questions, mais nous espérons néanmoins apporter des éléments utiles au débat et à la réflexion. Pour poursuivre la discussion, nous proposons de nous pencher, dans la partie suivante, sur quelques principes de scénarisation pédagogique allant en ce sens.

3.3 Principes généraux de scénarisation pédagogique

Pour enseigner un sujet sensible, comme dans la conception de tout projet d'enseignement, il est nécessaire d'établir un plan ou une démarche à suivre (Basque, 2007; Paquette, 2002). Dans le domaine de la formation en ligne, par exemple, fréquente en ces temps de COVID-

³⁴ Condomines et Hennequin (2013) parlent plutôt du « sujet » dans le cadre d'une recherche portant sur les sujets sensibles. Le terme « sujet », pour les auteurs, semble donc synonyme de « thème ».

19, il est courant d'appeler cette planification une « scénarisation pédagogique³⁵ ». Celle-ci requiert de prendre le temps de réfléchir aux besoins, aux caractéristiques des étudiants et des enseignants impliqués, aux contenus de savoir, aux objectifs, à la faisabilité et au déroulement du scénario. Cette étape s'appelle d'ailleurs « l'analyse des besoins de formation ». En développant son scénario, celui qu'on appelle le « concepteur pédagogique³⁶ » articule les contenus de formation autour de stratégies, techniques et situations d'apprentissage. Le concepteur peut aussi s'appuyer sur la recherche récente en éducation afin de s'approprier différents courants d'enseignement/apprentissage et y puiser ses approches.

Il faut également prendre le temps de distinguer les « modèles », « stratégies », « méthodes » et « techniques » pédagogiques. En effet, il y a là d'importantes précisions à apporter. D'abord, selon Basque (2007), qui s'appuie sur plusieurs travaux, le « modèle » réfère plus largement aux visées et orientations de l'enseignement. Certains concepteurs vont s'inspirer de la mission de leur établissement ou de la philosophie globale de leur institution pour donner « une direction » à leur modèle. Ensuite, le volet stratégies (panel, laboratoire, simulation, apprentissage expérientiel, etc.) implique de s'intéresser à l'agencement des moyens à prendre pour atteindre les objectifs qui ont été fixés au départ. Ces objectifs peuvent être généraux ou spécifiques et sont essentiels au développement de toute formation. Les méthodes (apprentissage individuel, en groupe, en ligne, etc.), quant à elles, peuvent être actives, interrogatives ou encore affirmatives et réfèrent aux « moyens » pris pour atteindre l'objectif. Enfin, les techniques, également appelées « activités d'apprentissage », permettent à l'apprenant ou à l'étudiant « d'apprendre ». En effet, ces activités peuvent être des jeux de rôle, des études de cas, la résolution de problème, etc. (Basque, 2007) et mobilisent les ressources, les connaissances et les compétences de l'étudiant. Quant à la situation d'apprentissage, celle-ci réfère au contexte d'apprentissage (liste des tâches de l'étudiant dans le cadre des activités pédagogiques) qui inclut, bien souvent, une évaluation. Chez les adultes en apprentissage, il est recommandé

³⁵ Pour différentes ressources aidant à la scénarisation pédagogique destinée aux adultes, voir par exemple, ce site Internet : <https://edu1030-v2.teluq.ca/ressources/webographie/>.

³⁶ Un concepteur pédagogique est la personne qui conçoit le scénario d'apprentissage. Celle-ci peut être un enseignant, un intervenant, un conseiller pédagogique, etc.

d'axer la situation sur une expérience ou un vécu réel (Bourgeois et Nizet, 2015; Danse et Faulx, 2015).

Il peut également être utile de s'interroger sur les types de connaissances portant sur les sujets sensibles « à faire apprendre » aux étudiants. Ces connaissances peuvent être procédurales, factuelles, conceptuelles, coconstruites, ou encore axées sur le développement d'une habileté spécifique (Paquette, 2002). L'exercice de la pensée critique peut alors s'inscrire dans le développement d'une habileté³⁷. Dans ce cas, le concepteur tient compte du fait qu'il s'agit d'un apprentissage plus complexe mobilisant un plus grand nombre d'activités comprenant plusieurs ensembles de connaissances (Basque, 2007). En somme, la réalisation d'un scénario mobilise à la fois les contenus de savoir à enseigner, l'expérience en enseignement et la créativité du concepteur.

Ensuite, le concepteur structure son scénario en procédant à un « découpage » des éléments de la formation. À ce stade, il s'agit de savoir *qu'est-ce qui vient avant quoi* dans la formation. Par exemple, le contenu X vient avant l'activité Y, elle-même avant l'évaluation Z. Ou encore, l'élément théorique A vient après la simulation B qui ensuite aboutit à l'élément théorique C. Bref, encore une fois, le concepteur fait ici preuve d'ingéniosité et de créativité dans la réalisation de son scénario qu'il expérimentera au préalable dans le cadre d'un projet pilote composé de quelques étudiants issus du public cible et dont le concepteur connaît les caractéristiques. Ce projet pilote l'aidera à valider ou à ajuster certains éléments de son scénario. C'est ainsi que peut s'élaborer un épisode de coconstruction des connaissances entre différents acteurs du monde de l'éducation et les étudiants.

La création d'un tel projet pilote soulève d'ailleurs toute l'importance de bien connaître son public en procédant à une analyse des besoins de formation spécifique au contexte (Paquette, 2002). Cela est d'autant plus important lorsqu'on s'apprête à enseigner un sujet ou un enjeu controversé. En effet, lorsqu'un sujet sensible est soulevé en classe, il faut user

³⁷ Il faut également reconnaître que l'exercice de la pensée critique est une compétence complexe qui s'acquiert sur une longue période (Boisvert, 2015). Il est alors peut-être trop ambitieux d'espérer « régler », une bonne fois pour toute et uniquement par notre intervention, le problème lié aux lacunes de la pensée critique chez jeunes.

de prudence sans non plus tomber dans une « peur » excessive du thème ou du public d'étudiants³⁸. Pour démystifier le tout, il peut alors être judicieux de connaître le public auquel s'adresse la formation avant de se lancer dans son développement. Cela peut se faire par le biais de la recherche, c'est-à-dire, en s'appuyant sur des études s'intéressant à un objet ou à des sujets proches de ceux que l'on envisage. Cela permet ainsi de concevoir une formation « sur mesure ». Par exemple, si la formation vise les jeunes du collégial, âgés pour la plupart entre 17 et 22 ans³⁹, il faut tenir compte du fait qu'ils évoluent dans une période juxtaposant la fin de leur adolescence et le début de leur vie adulte (Loslier et Dufour, 2015). Il faut ensuite s'informer sur l'enseignement au collégial au Québec spécifiquement. Ces informations renseigneront le concepteur sur la durée idéale de formation, les personnes présentes, les modalités techniques, le soutien en cas de besoin, etc.

Nous savons qu'une question socialement vive ou un sujet sensible fait souvent l'objet de débats et de polémiques. Les idées et les connaissances qui circulent à leur sujet proviennent souvent de vécus, d'expériences et de trajectoires divers et variés (Legardez, 2016; Legardez et Jeziorski, 2014). Face à ce constat, il y a lieu de fixer quelques lignes directrices visant à rendre le projet de formation possible. Par exemple, Hirsch et al. (2015) recommandent de s'assurer qu'un sujet soit *abordable* en contexte d'enseignement⁴⁰. Bien que nous soyons d'accord avec le principe général et avec le fait qu'il faille faire preuve de tact et de délicatesse (Ferry, 2017), il faut toutefois veiller à ne pas basculer dans une culture du « tabou » et de l'autocensure, principal défi qui a mené à nos travaux et que nous souhaitons relever. En effet, les sujets tabous ont tendance à tuer le débat dans l'œuf, mettant fin à toute discussion ou ouverture possible. Cela est ainsi parce que, dans certaines

³⁸ L'un des exemples concrets que nous pourrions donner est l'islamophobie. Il s'agit d'un thème à la fois sensible et délicat qui a tendance à soulever des passions. À ce sujet, le Centre d'expertise et de formation sur les idéologies religieuses et l'extrême droite (CEFIR) a développé un atelier de « coconstruction de connaissances » portant sur ce thème. L'atelier peut être consulté à cette adresse <https://cefir.cegepmontpetit.ca/2017/07/11/islamophobie/>.

³⁹ Dans le cadre de ce rapport, nous exposerons des éléments pouvant à la fois toucher l'enseignement des enfants (pédagogie) et l'enseignement des adultes (andragogie; Knowles, 1970). Cependant, le terme « pédagogique » demeure très largement utilisé dans tout ce qui concerne l'enseignement postsecondaire de même qu'en formation continue (Legendre, 2005). En outre, nombreux sont les travaux qui ne font pas nécessairement la distinction entre les deux termes ou les utilisent en tant que synonymes.

⁴⁰ Par exemple, en fonction du thème ou du moment, il peut être nécessaire de « laisser retomber la poussière » avant d'aborder un sujet sensible, ou encore d'introduire le sujet graduellement, sur plusieurs jours, semaines ou mois.

sociétés, briser un tabou est synonyme de danger (Evans, Avery et Pederson, 2000). Ce passage de Mann est éloquent à ce sujet: « When society was simply structured and static, taboos were important because their goal was to preserve the status quo. Breaking a taboo often brought about punishment, danger, or ostracism from society" (Mann 1984, p. 10, cité dans Evans, Avery et Pederson, 2000). On comprend que, dans ces cas, « briser un tabou » pouvait déstabiliser une société établie de longue date sur cette base. Toutefois, dans une société qui change rapidement comme la nôtre, on peut se demander si ce danger demeure (Sylvain, 2003; Van Prooijen, 2018).

À partir du moment où le formateur (ou le concepteur) de la formation sait à qui il a affaire, il est nécessaire, selon nous, qu'à leur tour, ses étudiants en sachent autant de leur formateur (expérience de vie, trajectoires professionnelles, etc.). Cela permet de poser les assises dont l'enseignant a besoin pour ancrer sa position en regard de la formation ou de l'enseignement qu'il s'apprête à dispenser, jetant ainsi les bases d'une relation de confiance.

D'autres principes sont également à retenir lors du développement de formation ou encore lors du design de scénarios d'apprentissage touchant les enjeux sensibles. Ces principes qui, comme suggéré par Rousseau et al. (2016), doivent être articulés aux recommandations issues de programmes de prévention et d'intervention face aux tendances extrémistes et à la radicalisation violente, peuvent être inclus dans un scénario pédagogique. Nous en proposons maintenant une liste non-exhaustive:

- Créer des formations à partir de la réalité des jeunes (Rousseau et al. 2016).
- Aider à déconstruire les mythes au sujet de la surreprésentation du soutien à la radicalisation dans certaines communautés (Rousseau et al. 2016).
- Laisser une place importante aux médias sociaux, tant dans le volet « recherche » que dans le volet « action » qui, selon Alava et al., (2018), jouent un rôle d'importance dans les mouvements de radicalisation (p. ex. utilisation d'Internet par des groupes extrémistes et recrutement des adhérents).
- Participer à sensibiliser les acteurs et intervenants aux contextes et aux conditions qui peuvent nourrir des mouvements de radicalisation (discrimination, exclusion, contexte familial difficile, détresse personnelle, etc.); (Rousseau et al., 2016);

- Pouvoir offrir aux jeunes un espace convivial dans lequel ils peuvent s'exprimer (Potvin, 2014);
- Bien se préparer et introduire graduellement le sujet sensible aux étudiants;
- Mobiliser la notion de « consentement », c'est-à-dire se mettre d'accord sur la manière, le moment, l'angle d'approche lorsqu'on souhaite aborder un sujet sensible. D'après notre expérience, cela peut prendre forme de plusieurs manières. Par exemple, on peut offrir aux étudiants une liste de sujets sensibles que l'enseignant aimerait aborder en classe, leur laisser le loisir de décider à quel moment ils se sentent « prêts » à les aborder, quitte à en laisser quelques-uns de côté qui pourraient être jugés trop délicats. Lorsque des textes ou des contenus d'enseignement se montrent particulièrement difficiles à explorer en salle de classe, il est possible de les acheminer aux étudiants individuellement par courriel, en début de trimestre. Ils pourront alors les consulter à leur rythme.

Nous pourrions poursuivre très longuement sur cette piste et continuer à énumérer les recommandations émanant de la littérature. Mentionnons toutefois que le scénario pédagogique n'a pas besoin d'être long et chargé ; il doit surtout rassembler les principales constituantes pertinentes à la formation ou à l'exercice.

3.4 Choisir ses approches, outils et situations d'apprentissage

Dans Castonguay-Payant et Geoffroy (2020), nous avons rassemblé quelques approches pouvant s'avérer fécondes pour l'enseignement des sujets sensibles au collégial. Ces approches sont fondées sur la démocratie, sur les droits humains, sur les questions vives ou sur la participation. Peu importe l'approche (ou une combinaison de ces approches) choisie, celle-ci doit être à l'origine de la scénarisation pédagogique qui devra s'en suivre. Un scénario pédagogique peut s'inscrire à la fois dans une approche centrée sur la participation et sur les questions vives si l'on interroge les étudiants, par exemple, sur les solutions destinées à leurs pairs qui pourraient être aux prises avec des problèmes de radicalisation menant à la violence. Ou encore, si l'on adopte une approche centrée sur la démocratie, en mobilisant une perspective interactive, l'enseignant peut exposer ses étudiants à une question complexe similaire à celle-ci: *comment un État peut-il faire face au fondamentalisme ou aux mouvements d'extrême droite et ainsi épargner ces citoyens de ces dérives, et ce, dans les limites des démocraties libérales comme la nôtre?* En fonction du

degré de difficulté recherché, il est possible alors de décomposer la précédente question et de l'exposer de manière graduelle aux étudiants ou de les laisser se l'approprier à leur rythme, à la maison.

Dans le précédent rapport, il était de plus question d'orienter l'enseignement des sujets sensibles vers une approche transdisciplinaire que les recherches partenariales peuvent favoriser (OSCE-ODIHR, 2018). Ce que nous avons proposé comme approches peut aussi mobiliser la transdisciplinarité, palliant ainsi, dans une certaine mesure, le manque de circulation des savoirs. Retenons toutefois que peu d'écrits conseillent précisément quelles approches favoriser dans le but d'aborder spécifiquement les sujets sensibles en classe avec des jeunes de 17 à 22 ans du collégial qui évoluent dans des programmes d'études différents.

Ce que nous proposons maintenant est d'explorer de manière plus approfondie les approches, outils ou dispositifs qui peuvent nous permettre d'atteindre nos objectifs et ceux des trois projets émanant de notre recherche sur l'extrême-droite, ceux-ci ayant pour but d'opérationnaliser l'axe éducation de notre recherche sur l'extrême-droite au Québec en proposant des avenues pertinentes pour le développement des trois projets rattachés (voir partie 1 de ce rapport). De manière générale, les éléments qui suivent s'inscrivent dans un paradigme d'apprentissage mobilisant une approche interactive, plus ou moins directive, selon l'angle donné. Nous tâcherons, dans la mesure du possible, de spécifier à quels professionnels de l'éducation ou intervenants locaux ces approches peuvent être utiles.

Nous commençons par survoler l'approche inclusive, bien qu'elle ne vise pas spécifiquement à accompagner les jeunes aux prises avec des idées radicales. Il n'en demeure pas moins que les enseignants du collégial, les services de police ou les acteurs du milieu communautaire pourraient bénéficier de cette approche ou s'en inspirer dans leur pratique quotidienne, par exemple, pour créer un climat propice à l'apprentissage et accueillant pour les étudiants, tout en les accompagnant dans leurs besoins et expériences en cours d'études.

3.4.1 L'approche de l'éducation inclusive

Dans un établissement d'enseignement ou au sein de services communautaires, la conciliation des différences demeure un enjeu et un défi complexe et continue de faire couler beaucoup d'encre (Potvin, 2014). Pour réunir un grand nombre d'étudiants autour de l'enseignement d'un thème sensible, il faut s'assurer, autant que faire se peut, de concilier les différences de points de vue.

De nombreuses approches (multiculturelle, interculturelle, anti-oppression, antiraciste, etc.) contribuent à remettre en question les structures et les pratiques au sein des systèmes scolaires et leur capacité à concilier les différences. Prise dans sa globalité, l'éducation inclusive visait à l'origine l'intégration scolaire des enfants handicapés. Cette approche s'est peu à peu élargie et a gagné en intérêt dans la prise en compte de la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation (Potvin, 2014). Cette approche peut servir de nombreux acteurs en éducation, mais aussi les services de police (SPAL). Prenant appui sur Sen (2000) et Nussbaum (2012), Potvin (2014) expose les différentes constituantes et les principes d'action de l'approche inclusive. Trop vaste pour être décrite et discutée dans le présent rapport, nous nous contenterons d'encourager le lecteur à se tourner vers les travaux de McAndrew, Potvin et Borri-Anadon (2013), Potvin (2013; 2014), Bergeron et Prud'homme (2018) ou encore ceux de Prudhomme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) pour y puiser quelques points de référence utiles à ses pratiques ou à son enseignement.

3.4.2 L'approche basée sur la science et l'enseignement des faits à l'ère de la « post-vérité »

Il faut s'attendre à ce que la tendance à la post-vérité gagne en importance et qu'un jour ou l'autre, le monde de l'éducation doive y faire face. Il existe toutefois quelques moyens pour s'en prémunir et l'éducation basée sur la science et l'enseignement des faits peut participer à cette protection (Albe, 2009). Cette approche favorise la formation d'une culture scientifique chez les jeunes. Elle propose d'initier ces derniers à la rigueur de différentes démarches scientifiques et de les aider à trouver, décortiquer et comprendre un article scientifique. Il s'agit également de leur montrer à identifier des sources fiables

d'information. Cela peut également prendre forme de concert avec une éducation aux médias.

D'un autre côté, cependant, enseigner les faits comme s'ils étaient des vérités pures consisterait en une forme de dogmatisme basé sur la science. Il s'agit plutôt de considérer « l'examen critique des faits scientifiques » comme une initiation à l'enseignement des sciences qui peut favoriser le questionnement, l'argumentation basée sur des sources ou encore l'art de poser ses hypothèses vérifiables (Albe, 2009). Cela pourrait même se réaliser dans le cadre d'un cours de méthodologie. En effet, le milieu collégial, en amont du passage vers l'université, se situe à un tournant clé. Il est donc en bonne position pour réunir des experts et offrir des cours de méthodologie comme l'introduction à la pensée scientifique. Ainsi, en écho à nos propositions précédentes en lien avec l'éducation aux médias, enseigner aux étudiants la différence entre un billet de blogue, un « faux » article en ligne, un article scientifique et un article de presse pourrait constituer un bon point de départ.

Pour expliciter davantage notre propos, nous poursuivons en nous inspirant du travail de didacticiens des sciences. Dans cette discipline, on appelle souvent les sujets sensibles de nature scientifique (p. ex. clonage, changements climatiques, consommation d'organismes génétiquement modifiés) des « controverses socioscientifiques ». Ces sujets sont « vifs » au sein de la communauté scientifique et dans la société (Legardez, 2016; Albe, 2009). Albe propose notamment une approche de l'éducation aux sciences par le prisme de l'éducation citoyenne. Suivant une thèse démocratique, « il s'agit d'habiliter les élèves à négocier avec les savoirs experts et à participer aux controverses socioscientifiques et sociotechniques, à prendre des décisions raisonnées à leur propos » (Albe, 2009, p. 60). Il s'agit également d'enseigner aux étudiants à prendre des décisions à des fins citoyennes basées sur des faits scientifiques et non pas en fonction de leurs opinions personnelles ou de leur propres valeurs individuelles (religieuses, culturelles, etc.) (Albe, 2009). Ainsi, selon l'auteur, enseigner les controverses socioscientifiques doit s'inscrire plus largement dans une vision de société et non pas seulement comme faisant partie d'une discipline hermétique (Albe, 2009). Dans ce contexte, l'éducation à l'argumentation scientifique peut être considérée comme un élément central pour apprendre (ou faire apprendre) la dimension sociale et

citoyenne de l'activité scientifique (Albe, 2009). Il s'agit également d'expliquer aux jeunes différentes notions comme celles de « consensus scientifiques », « de preuve » ou encore de « désaccords scientifiques » et sur quelles bases sont prises les décisions dans une perspective citoyenne. Cette approche peut possiblement trouver écho chez les enseignants et les experts scientifiques au collégial.

3.4.3 Le paradigme des changements conceptuels et conflits cognitifs

Dans la même lignée que l'utilisation d'une approche centrée sur l'éducation aux sciences, la neuroéducation et les théories cognitives peuvent, par ailleurs, apporter d'autres éléments à considérer afin de déconstruire *indirectement*, chez les individus, des conceptions erronées. Ces conceptions, ou ce que Patrice Potvin appelle les « fausses croyances », ont tendance à résister à toutes tentatives de désamorçage par l'intermédiaire de l'éducation *conventionnelle*. Nous savons que cela est ainsi parce que ces croyances sont érigées sur des schèmes de pensées complexes.

Le paradigme des changements conceptuels est une approche qui pourrait servir cette fin. Les changements conceptuels s'évaluent à partir d'une grille d'analyse de réseaux conceptuels. Il s'agit de vérifier leur évolution au fil du temps et des apprentissages et de détecter l'apparition de nouveaux liens entre ces concepts et l'émergence d'une certaine forme de complexité entre ceux-ci.

L'équipe de Potvin de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) s'est par ailleurs penchée sur différents modèles de changements conceptuels en éducation des sciences visant spécifiquement à déconstruire certaines fausses croyances. Les modèles de changements conceptuels ont été particulièrement mobilisés en enseignement des sciences au primaire et au secondaire. Cependant, les études démontrant leur transférabilité en enseignement collégial (Langlois, 2008) ou encore en sciences humaines, précisément dans un contexte « de mise à l'essai d'une stratégie de développement professionnel auprès d'enseignants » (Deaudelin et al., 2005, p. 173), se font plus rares.

En résumé, l'objectif de l'exercice est de déstabiliser la personne et de provoquer chez elle un conflit cognitif par l'ajout de nouvelles informations (données probantes, statistiques, etc.). Selon Deaudelin, Richer et Dussault (2005), le changement conceptuel vise à modifier « les représentations mentales d'une personne » (p. 171) qui utilise ces représentations (parfois fausses) pour stabiliser son environnement (Langlois, 2008). La stabilisation de son environnement permet à l'humain de réduire les incertitudes ou de les « maîtriser » (Langlois, 2008; Cayrel, 2016).

Cependant, provoquer un conflit cognitif lors de l'enseignement des sujets sensibles comme la radicalisation, le conspirationnisme ou un enjeu lié au mot en « n » risque conduire à l'effet inverse que celui souhaité. En effet, le caractère « sensible » du thème abordé peut entraîner chez l'étudiant une incapacité à reconnaître le conflit (et à le résoudre) de même que diverses réactions comme une attitude de repli ou de rejet, d'indifférence ou de retour aux croyances antérieures (Langlois, 2008). Le conflit cognitif est alors trop important pour générer des apprentissages et, par la suite, un changement conceptuel. Un effet rebond (*Backfire Effect*, Nyhan et Reifler, 2010) peut survenir et occasionner un retour au point de départ. Notons toutefois que ce phénomène ne survient pas de manière systématique (Nyhan et Reifler, 2010). Pour faciliter l'exercice, nous suggérons d'y aller avec parcimonie et de décomposer le phénomène étudié en éléments simplifiés et plus digests. Il s'agit premièrement de réaliser une liste de concepts⁴¹ associés à une idée principale ou clé et, deuxièmement, de provoquer un conflit cognitif d'ampleur moindre.

3.4.4 Les débats argumentés et le questionnement socratique

Plus tôt dans ce texte, nous avons souligné l'importance de favoriser la pensée critique chez les jeunes par un enseignement approprié au dialogue et aux débats d'argumentation. Dewey (2018) appellerait cette approche la « conversation démocratique ». Cette approche peut s'inscrire plus largement dans une éducation à la citoyenneté où il s'agit essentiellement d'apprendre aux jeunes à discuter d'enjeux de société.

⁴¹ Pour mieux cerner la notion de « concept », on peut se référer à Legendre (2005). Ce dernier explique qu'un concept peut renvoyer à une idée, à une notion.

Les cours de philosophie conviennent particulièrement à cette mise en pratique. En effet, enseigner l'art de poser des questions peut permettre aux étudiants de clarifier leur pensée et de mieux écouter les arguments des autres et préparer les individus « à la vie » (Dewey, 2018). Nous poursuivrons donc dans cette lancée et aborderons une approche qui gagnerait, selon nous, à être mobilisée dans l'enseignement des sujets sensibles, soit le questionnement socratique.

Le questionnement socratique⁴², en référence à Socrate, consiste à dialoguer avec autrui en le laissant exprimer ses idées, quelles qu'elles soient. Le but est de questionner son public de manière assez dirigée sur le sens et les définitions qu'il mobilise dans son argumentaire (Whiteley, 2006; Gauthier et Tardif, 2005, p. 28-29). Cela permet aux interlocuteurs de réfléchir et de raffiner leurs idées au moment où elles sont mobilisées dans la discussion. Prenons l'exemple⁴³ d'un sujet d'actualité, soit le port du masque. Précision qu'idéalement, ces questions pourraient être posées à un groupe d'étudiants. Notons également que, dans l'exemple, l'enseignant ne fait que poser des questions et synthétiser la pensée du groupe, sans transmettre aucune connaissance. En procédant ainsi, il incite les étudiants à préciser leur pensée, à déconstruire leurs propres contradictions et à trouver la *vérité* par eux-mêmes:

Enseignant (Ens.) : Pourquoi le port du masque est-il critiqué par la population?

Étudiants (Étud.) : Parce qu'il ne protège pas et ne fait pas consensus chez les scientifiques.

Ens. : Ah oui? Comment cela? En êtes-vous certains?

Étud. : Ben la recherche ne prouve pas son efficacité.

Ens. : Et est-ce qu'il y a des contextes où, selon la recherche, le port du masque peut se montrer efficace et prévenir la transmission du coronavirus?

Étud. : Ça prend un bon masque propre qu'il ne faut pas toucher avec les mains.

Ens. : Ah. Donc, le masque *peut* être une bonne mesure préventive. Donc, peut-on dire que l'argument « le masque ne protège pas » est faux?

Étud. : Ah ouais...

⁴² La littérature réfère également à la maïeutique socratique, la méthode socratique, la pédagogie socratique, la technique socratique, l'ironie socratique et la méthode active pour désigner le questionnement socratique que nous souhaitons développer. Pour en savoir davantage, voir ce site Internet : https://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Dialogue_socratique.

⁴³ Il s'agit plutôt d'une esquisse et non une « recette » à suivre à la lettre. Cet exemple mériterait d'être adapté et approfondi en suivant les plus récents travaux sur le questionnement socratique pour favoriser l'exercice de la pensée critique.

Ens. : Et que diriez-vous à des individus qui refusent de porter le masque?

Étud. : (...)

Cette approche permet de sortir d'un paradigme dyadique (enseignant-étudiant) pour adopter un paradigme de groupe par l'intermédiaire de l'expérience humaine (Quintin, 2008). Il est par ailleurs possible de prendre ce dernier exemple et de l'employer à décortiquer une théorie du complot à la saveur du moment, ou encore à confronter les adeptes de fausses informations (*Fake News*). En ajoutant à l'exercice des connaissances appuyées par la science, cela permet également à l'enseignant de voir si la pensée des étudiants se transforme ou non.

Voyons de nouveau comment cela pourrait prendre forme, mais cette fois en employant une méthode inversée où les étudiants doivent confronter les fausses croyances (fictives) de leur enseignant :

Enseignant (Ens.) : J'ai lu quelque part... qu'il paraît que le vaccin anti-covid contient une puce électronique⁴⁴.

Étudiants (Étud.) : Oui, moi aussi j'ai vu ça. Mais il paraît que c'est faux.

Ens. : Ah oui? Comment cela? En êtes-vous certains?

Étud. : Euh...

Ens. : Je pose ma question autrement. Comment savez-vous qu'il n'y a pas de puce dans le vaccin?

Étud. : Ben, une puce ne rentre pas dans le vaccin...?

Ens. : Ah... pas même une toute petite puce?

Étud. : Ben il faut minimalement que la puce soit très petite et ça coûterait cher à produire...

Ens. : Ah ouais... Mais Bill Gates, lui, il est riche, non? Il peut payer? Il a l'air bien au courant de ça d'après ce site Internet [l'enseignant montre aux étudiants un site Internet à orientation discutable]

Étud. : Euh...

⁴⁴ Pour des arguments scientifiques démentant la rumeur des puces électroniques, voir : <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/impacts/ddr-des-micropuces-injectees-dans-les-vaccins-pour-nous-suivre-a-la-trace-faux/>

Ens. : Trouvez-vous que cette rumeur de la « puce cachée dans le vaccin » peut alors être fautive ou trompeuse?

Étud. : Mouais...

Ens. : Qu'est-ce qu'il risque d'arriver alors, lorsqu'on propage des idées trompeuses?

Étud. : etc.

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant amène ses étudiants à le confronter dans sa (fautive) croyance en la présence d'une puce électronique dans le vaccin. Si, à l'inverse, l'enseignant arrive dans un « cul de sac », où les étudiants ne pourraient répondre à ses questions, cela forcerait l'arrêt de l'exercice puisque le conflit cognitif serait alors trop grand pour que les étudiants y adhèrent. Cependant, le but de cet exercice est que les étudiants arrivent au bout de leur argument. Il est, à ce moment, opportun de revenir à un enseignement magistral et d'expliquer la situation. Aussi, le défi pour l'enseignant qui souhaite s'attarder sur un sujet sensible tout en mobilisant le questionnement socratique, est de s'assurer que les étudiants arrivent à de nouvelles idées, idéalement appuyées par la science, sans que ceux-ci ne demeurent campés dans de simples opinions ou dans une posture du « témoignage ».

Enfin, pour ceux qui souhaiteraient allier questionnement socratique et enseignement supérieur, il est également possible, selon Whiteley (2006), de conjuguer le questionnement socratique avec, par exemple, la taxinomie de Bloom (1956)⁴⁵ qui aide à structurer les échelons des apprentissages tout au long de la progression des étudiants.

3.4.5 Le discours magistral interactif et les activités expérientielles

Certains travaux mobilisent une approche appelée « discours magistral interactif » (Burelle et Hirsch, 2018) ou activités expérientielles (voir les activités du CPRMV). Dans leurs travaux, Burelle et Hirsch (2018) proposent une démarche pédagogique en trois ou quatre étapes, selon les écrits. Généralement, ces étapes se déclinent ainsi : la réflexion, la préparation, l'animation et le retour.

⁴⁵ La taxinomie de Bloom (1956), fréquemment employée dans la hiérarchisation des objectifs d'apprentissages aux études supérieures, comprend six niveaux d'acquisition : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. La taxinomie de Anderson et Krathwohl (2000), une taxinomie révisée de Bloom, comporte des niveaux similaires soit se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Pour mettre en œuvre cette démarche, les auteurs soutiennent qu'il faut d'abord offrir aux étudiants des textes à lire portant sur un sujet sensible spécifique. Ces textes doivent contenir à la fois des arguments (faits, opinions, fausses informations, etc.), et des méthodologies variées (et de qualité variable). Le but de cet exercice est d'inviter les étudiants à « examiner divers arguments valables et discuter de leur intérêt dans un souci d'approfondir leur compréhension de la question, plutôt que " simplement " partager leurs opinions sur la question et essayer de convaincre les autres de soutenir leur thèse. Le but de la discussion n'est donc plus de montrer qu'on " a raison " mais de " faire avancer la réflexion " » (Burelle et Hirsch, 2018, p. 1). Ce qui est également important de retenir, c'est de bien faire comprendre aux étudiants que, dans une perspective démocratique ou encore axée sur les droits de *tous* les êtres humains, « certaines idées ne peuvent être acceptées⁴⁶ dans la classe et les valeurs de la société québécoise » (Burelle et Hirsch, 2018, p. 2). Ces valeurs doivent être clairement rappelées : « l'égalité humaine, l'importance de la liberté, une attitude antiraciste, en sont quelques exemples » (Burelle et Hirsch, 2018, p. 2). Il importe également, à ce moment, de faire comprendre aux étudiants la différence entre les idées jugées « acceptables » ou non dans une société démocratique comme le Québec. Un peu comme dans le sens de l'approche socioscientifique précédemment décrite, il s'agit d'exercer les étudiants à décortiquer les informations avant de les présenter comme des faits établis.

3.4.6 L'étude de cas

Enfin, nous déployons une dernière avenue qui pourrait à la fois être considérée comme une approche pédagogique, un outil de recherche ou d'enseignement. Nous l'étudierons, ici, en tant qu'outil d'enseignement : il s'agit de l'étude de cas comme manière de démystifier une situation, un groupe ou un phénomène bien précis. Parfois, on y adjoint des problèmes spécifiques qui permettent également l'exercice de la pensée critique. Il existe différentes manières de présenter l'étude d'un cas.

D'abord, comprendre un sujet sensible en retraçant son origine peut être intéressant. Pour ce faire, l'on pourrait, en classe, rédiger l'histoire de ce sujet ou de ce thème en s'appuyant

⁴⁶ Nous préférons le terme « retenues » plutôt qu'« acceptées » (des auteurs) qui selon nous, se rapproche davantage d'un jugement de valeurs.

sur des faits (Ferry, 2017). Ce cas pourrait concerner, par exemple, le groupe d'extrême-droite QAnon, un blogue de Vic Survivaliste ou une page Facebook à tendance radicale. Ensuite, il est également possible de s'appuyer sur les travaux de Ménard (2014) qui offre aux lecteurs des pistes d'enseignement de cas en enseignement supérieur. Selon elle, il existe cinq principales catégories de cas. Le cas de type « analyse » où l'on examine généralement un problème complexe; le cas de type « décision » où l'on peut demander aux étudiants de prendre une décision à la lumière d'une analyse des éléments en main; le cas de type « incident critique » où l'on doit prendre une décision en situation d'urgence en n'ayant sous les yeux que des faits partiellement éprouvés; le cas dit « incomplet » dans le cadre duquel les étudiants doivent boucher les « trous » en fonction d'éléments dont ils doivent prouver la *solidité*; et enfin, le cas « chronologique » au cours duquel les étudiants construisent leur analyse dans la durée où leur sont présentées des informations nouvelles changeantes, un peu à la manière d'une enquête policière. Cette dernière approche peut également s'avérer très pertinente pour faire comprendre aux jeunes l'évolution de la science et des faits scientifiques. Bien entendu, en fonction du niveau de difficulté souhaité, ces analyses peuvent être réalisées de manière individuelle ou en plénière. Enfin, ces études de cas peuvent également se faire en petits groupes, en mettant à la disposition des jeunes plusieurs informations (articles scientifiques, billets de blogues, etc.) différentes et à la crédibilité parfois douteuse.

3.4.7 Autres approches « artistiques » ou « créatives »

D'autres approches pourraient se révéler pertinentes, que ce soit à des fins d'expression de soi ou à des fins de critique d'œuvres artistiques ayant pour thème la radicalisation violente. Quelques-unes d'entre elles apparaissent d'ailleurs dans Éthier, Lefrançois et Audigier (2018). Spécifions, toutefois, que si ces approches ne se déploient pas en suivant une méthode scientifique spécifique comme nous en avons fait la démonstration plus tôt dans ce texte, elles permettent aux étudiants de s'exprimer de manière artistique et peut, par la suite, créer des ponts vers la salle de classe et vers un apprentissage plus *conventionnel*.

À titre d'exemple, dans l'introduction d'un article, Turkieltaub (2017) mentionne qu'il est possible de « réfléchir sur les difficultés rencontrées par les professionnels qui accompagnent les jeunes, lorsque ces derniers expriment des idées 'radicales' ou

‘extrémistes’ » par le détour du théâtre » (Turkieltaub, 2017, paragr. 1). Dans une pièce de théâtre intitulée *Martyr*, l’auteur de l’article explore le processus de radicalisation à travers le regard d’un jeune et des personnages secondaires évoluant à ses côtés. La pièce permet en outre de dévoiler les différents mécanismes par lesquels prend forme la radicalisation. Cette approche, plus analytique qu’interactive, permet néanmoins de révéler, de manière fictive et créative, la complexité du processus de radicalisation. La pièce questionne également les notions « d’émancipation » ou encore de « citoyenneté » et permet de mettre en relief l’effacement de la démocratie comme socle social (Turkieltaub, 2017). Dans un autre ordre d’idées, Jacques Boisvert (2015), spécialiste de la pensée critique au collégial, propose de mobiliser une pièce de théâtre intitulée « Douze hommes en colère ». L’exercice est de permettre aux jeunes d’observer des « manifestations de la pensée critique, aussi bien que des contre-exemples de celle-ci » (p. 13).

Pour aller plus loin, les travaux de Éthier et al. (2018) et l’ouvrage *Pensée critique, enseignement de l’histoire et de la citoyenneté* sont des sources d’inspiration. Suivant une trame « citoyenne », les différents contributeurs à l’ouvrage mobilisent d’autres approches, comme la critique historique d’œuvres cinématographiques ou encore de jeux vidéos. Il s’agit-là d’autres avenues auxquelles réfléchir qui pourraient être possiblement développées.

Partant d’un texte existant ou à travers une pièce créée par des jeunes à partir de leur vécu, il peut être intéressant de concevoir une œuvre théâtrale où chacun joue des rôles différents alternativement (jeune radicalisé, parent, intervenants sociaux), l’œuvre créant ainsi un espace d’interaction propice aux échanges, à la remise en question de sa position et, aussi, à l’expression de l’empathie. Cette approche de type semi-directif, où l’enseignant ou le formateur établit les bases de l’activité, s’érige davantage dans une perspective pédagogique de type « interactif ».

En outre, en suivant cette même approche interactive non (ou semi) directive, la simulation basée sur des faits vécus et réels, risque d’en intéresser plus d’un (par exemple, dans le cadre d’une collaboration entre intervenants locaux et policiers). Peu importe l’approche

privilegiée, la préparation d'un scénario est essentielle à la planification d'une activité d'apprentissage pertinente et structurée.

Conclusion

Nos efforts arrivent maintenant à bon port et aboutissent à cette brève synthèse qui peut se révéler pertinente dans le cadre d'une réforme des programmes de sciences humaines dans les cégeps, visant par exemple, à développer la culture scientifique et la connaissance des médias chez les jeunes. D'abord, dans ce rapport, nous avons relaté quelques éléments d'intérêt émanant de précédents travaux. À ce moment, nous avons réalisé une recension d'écrits sur ce qui se *dit* ou se *fait* sur l'enseignement de sujets sensibles au collégial. À la suite de cette recension, nous avons rédigé un premier rapport qui propose deux avenues principales pouvant répondre au besoin identifié : la recherche ou la formation. À la lumière de la littérature, ces avenues peuvent atténuer une posture d'autocensure dans l'enseignement de sujets sensibles ou de questions socialement vives, à la fois du point de vue des enseignants et de celui des étudiants.

Le présent texte a, quant à lui, permis d'aller plus loin et de confronter différents écrits et de constater qu'en *théorie*, il est possible d'enseigner un thème ou un sujet sensible au collégial, en s'assurant d'une bonne planification et à partir de la réalisation d'un scénario pédagogique. En effet, en cette ère marquée par la post-vérité, le complotisme, la polarisation, etc., il est néanmoins envisageable de mettre en œuvre plusieurs démarches visant le déploiement de la dimension « éducative » ayant spécialement pour visée d'atténuer la posture d'autocensure face à l'enseignement d'un sujet sensible.

Nos travaux étaient appuyés financièrement par le Fonds pour la résilience communautaire engageant des acteurs des milieux locaux concernés par le milieu collégial, de même que par le ministère de la Sécurité publique, permettait d'impliquer de nombreux partenaires, comme le Service de police de l'agglomération de Longueuil, dans une démarche de recherche partenariale. De cette recherche sont nés trois principaux projets ayant pour titre : 1) Trousse pour le Service de police de l'agglomération de Longueuil (SPAL) sur l'extrême-droite au Québec, 2) Développement d'outils pédagogiques pour le réseau collégial sur les thématiques de la santé mentale dans les réseaux d'extrême-droite et 3)

Développement d'outils pédagogiques en lien avec le documentaire sur les biais cognitifs *La Démocratie des crédules* pour le réseau collégial.

Nous proposons maintenant des pistes d'opérationnalisation de l'axe éducation dans lesquelles s'inscrivent ces projets :

- S'associer, comme nous le proposons précédemment, à des thérapeutes et des spécialistes en santé psychologique pour les jeunes et les consulter;
- S'inspirer de l'approche inclusive comme trame de fond pour l'enseignement, mais aussi pour des interventions communautaires (p. ex., le SPAL), le but étant de créer un climat convivial pour les jeunes;
- Partir du principe que l'enseignement de sujets controversés ou délicats risque très probablement, à un moment ou à un autre, de toucher des cordes sensibles;
- S'entendre sur la pertinence d'aborder le sujet et de convenir, avec les personnes concernées, de la manière de le faire (thèmes, approches, stratégies, etc.), d'où l'importance de la coconstruction de connaissances;
- Utiliser Internet et les médias sociaux dans le cadre de formation;
- Faire appel à des enjeux sociaux complexes auxquels font face les jeunes.

Plus spécifiquement, pour chacun des projets :

- Projet 1 : Incrire au cœur des interventions, des thématiques liées à la radicalisation;
- Projet 2 : Dans une perspective inclusive, organiser des débats argumentés permettant aux jeunes d'exposer leurs points de vue de manière encadrée;
- Projet 3 : Élaborer une liste de biais cognitifs et faire réfléchir les étudiants à leurs biais respectifs.

Nous aurions aimé aboutir à une liste exhaustive d'approches pédagogiques comme l'a fait Davies (2018). Bien que chacune de nos propositions reste à démontrer de manière empirique, plusieurs d'entre elles méritent maintenant d'être approfondies, par l'intermédiaire de la création d'un projet pilote, par exemple. Celui-ci serait composé de quelques étudiants issus du public cible, engageant alors une démarche empirique de coconstruction des connaissances entre différents acteurs du monde de l'éducation et ces étudiants. Cela pourrait prendre la forme d'une recherche action-formation qui servirait spécifiquement à tester les outils et scénarios pédagogiques.

Enfin, nous concluons ce rapport en énumérant quelques perspectives de recherche faisant écho à nos travaux. Il sera certainement intéressant de continuer à documenter le phénomène de la radicalisation afin de mieux connaître ces jeunes adeptes de tendances radicales. Pour ce faire, il sera pertinent d'inclure dans ce processus quelques spécialistes ou intervenants en santé psychologique qui sauront nous accompagner dans cette démarche. Ensuite, dans une perspective coopérative, il faudra envisager la création d'une recherche action-formation afin de former un groupe d'enseignants ou de concepteurs pédagogiques à la réalisation de formations spécifiques à l'enseignement d'un sujet sensible. Ces formations pourraient prendre appui sur les propositions qui apparaissent dans les pages précédentes. À la suite de ces formations, la mise sur pied d'un projet pilote structuré et documenté visant le public cible permettrait de vérifier la pertinence de nos propositions.

Cependant, force est de constater que, malgré tous les efforts consentis pour atténuer les effets des fausses croyances par l'enseignement ou l'éducation, certaines d'entre elles sont et seront toujours particulièrement tenaces et résistantes au changement (Karpudewan et al., 2017). Espérons que d'autres chercheurs, enseignants et intervenants se joindront à nous pour contrer ce phénomène.

Bibliographie

- Alava, S. (2021). Chapitre 8 : Internet est-il un espace de radicalisation ?. Dans D. Morin, S. Aoun et S. Douaihy (dir.) *Le nouvel âge des extrêmes ? Les démocraties occidentales, la radicalisation et l'extrémisme violent* (149-166). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Alava, S., Frau-Meigs, D. et Hassan, G. (2018). *Les Jeunes et l'extrémisme violent dans les médias sociaux: inventaire des recherches*. Paris : UNESCO Publishing. <https://bit.ly/31WlrcX>
- Alava, S., Najjar, N et Hussein, H. (2017). Étude des processus de radicalisation au sein des réseaux sociaux : place des arguments complotistes et des discours de rupture, *Quaderni*, 94. <http://journals.openedition.org/quaderni/1106> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/quaderni.1106>
- Albe, V. (2009). L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques? Quelles mises en formes scolaires?. *Éducation et didactique*, (3-1), 45-76. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/414>
- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman : Allyn & Bacon.
- Audet, G., Fleury, R. et Rousseau, C. (2018). Comprendre pour mieux agir : la radicalisation menant à la violence chez les jeunes. Guide à l'intention du personnel scolaire. SHERPA et Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://bit.ly/33fCogJ>
- Ausubel, D. P. (1968). Is there a discipline of educational psychology?. *Educational Psychologist*, 5(3), 1-9. <https://bit.ly/2OTgKfW>
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: méta-analyse*. Sainte-Foy : Presses Université Laval.
- Basque, J. (2007). *L'élaboration du scénario pédagogique*. Texte tiré du cours EDU 1030 Design pédagogique en formation d'adultes offert en ligne. Montréal : Télé-université. https://wiki.umontreal.ca/pages/viewpage.action?pageId=78513937&preview=%2F78513937%2F79233115%2FTEXTE-441_UdeM.pdf
- Beauchamp et Dubé (2021). Chapitre 13 : Expertise et biais cognitifs : quels pièges de l'esprit guettent l'expert ? Dans F. Claveau et J. Prud'homme (dir.), *Experts, sciences et sociétés* (257-176). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Beaufort, S., Caussidier, C., Hagège, H., Hausberger, B., Hausberger, T., Molinatti, G., & Robert, J. P. (2015). Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment? *Biologie Géologie*, 85-104. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322991/document>

- Ben-Cheikh, I., Rousseau, C., Hassan, G., Brami, M., Hernandez, S. et Rivest, M. H. (2018). Intervention en contexte de radicalisation menant à la violence : une approche clinique multidisciplinaire. *Santé mentale au Québec*, 43(1), 85-99. <https://bit.ly/2Cflp44>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4e éd.). Montréal, QC: Éditions nouvelles.
- Bloom, B. (1956). Traduit en 1975. *Taxonomie des objectifs éducatifs : Vol. 1 : Domaine cognitif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : Théorie et pratique*. Québec : Édition du renouveau pédagogique Inc.
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 1. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire.... Dans Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (p. 23-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023>
- Bourgeois-Guérin, É., Rousseau, C., Hassan, G. et Michalon-Brodeur, V. (2019). Sur la corde raide : Penser les modalités de formation en prévention de la radicalisation violente. *L'Autre*, volume 20(2), 184-192. doi:10.3917/lautr.059.0184.
- Bourgeois, E., et Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris cedex 14, France : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 105-125. <https://journals.openedition.org/rfp/1013>
- Burelle et Hirsch (2018). *Comment aborder les sujets sensibles en classe? Notes personnelles*. <https://bit.ly/2Qplbj4>
- Castonguay-Payant, J. et Geoffroy, M. (2020). *Radicalisation, sujets sensibles et coconstruction des savoirs. Une recension des écrits*. Rapport 1 de 2. Longueuil : Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) du Collège Édouard-Montpetit. <https://bit.ly/3adxsHd>

- Cayrel, J. (2016). *Ce que les adolescents font des théories du complot. L'attribution de crédibilité au croisement du médiatique et du social* [mémoire, Université Toulouse Jean Jaurès]. <https://bit.ly/3gclzw1>
- Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV). (2016). *Enjeux et perspectives de la radicalisation menant à la violence en milieu scolaire au Québec*, Rapport d'analyse, Montréal. <https://bit.ly/3fdDSO3>
- Centre international pour la prévention de la criminalité (CIPC). (2015). *Comment prévenir la radicalisation : une revue systématique*. Montréal : CIPC. <https://bit.ly/31XRR72>
- Chapman, M., et Oermann, M. (2020). *Soutenir le journalisme de qualité par l'éducation aux médias et à l'information*. Strasbourg : Council of Europe. <https://rm.coe.int/supporting-quality-journalism-fr-cm/16809ca1ed>
- Chevrier-Pelletier, A. et Madriaza, P. (2016). Comment s'explique la radicalisation violente? *Sécurité et stratégie*, 24(4), 14-21. <https://bit.ly/3fmwcsI>
- Cicchelli, V. et Octobre, S. (2018). Fictionnalisation des attentats et théorie du complot chez les adolescents, *Quaderni*, 95(hiver 2017-2018), 53-64. DOI : 10.4000/quaderni.1140
- Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, 5(1), 12-27. doi:10.3917/rimhe.005.0012.
- Crettiez, X. (2016). Penser la radicalisation. *Revue française de science politique*, 66(5), 709-727. <https://bit.ly/3sfBVq4>
- D'Ancona, M. (2017). *Post-truth: The new war on truth and how to fight back*. UK: Ebury Press.
- Danse, C., et Faulx, D. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Davies, L. (2018). *Review of educational initiatives in counter-extremism internationally: What works?* (Report 5). Gothenburg : University of Gothenburg/ The Segerstedt Institute. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/66726/1/gupea_2077_66726_1.pdf
- Deudelin, C., Richer, J., et Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux Cahiers De La Recherche En Éducation*, 8(1), 169–185. <https://doi.org/10.7202/1018164ar>
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation: Suivi de Expérience et Éducation*. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dewey.2018.01>
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *La construction sociale de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

- Doutreix, M. et Barbe, L. (2019). Légitimer et disqualifier : les *Fake News* saisies comme opportunité de normalisation du champ journalistique. *Études de communication*, 2(2), 49-66. <https://doi.org/10.4000/edc.9242>
- Éthier, M. A., Lefrançois, D., et Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck
- Evans, R. W., Avery, P. G., et Pederson, P. V. (2000). Taboo topics: Cultural restraint on teaching social issues. *The Clearing House*, 73(5), 295-302. <https://bit.ly/2QvxqKH>
- Fabre, M. (2018). École et « post-vérité ». *Revue française de pédagogie*, 204(3), 47-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.8424>
- Ferry, V. (2017). Le tact des mots : écrire et discuter l'histoire d'un sujet sensible. *Revue tranel*, (65), 7-18. <https://bit.ly/2Z9nfNR>
- Fontan, J.-M., Klein, J.-L. et Buissières, D. (dir.). (2014). *Le défi de l'innovation sociale partagée*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Foudriat, M. (2019). Chapitre 1. Définition et dimensions de la co-construction. Dans M. Foudriat, *La co-construction : Une alternative managériale* (15-36). Rennes, France : Presses de l'EHESP.
- Gouvernement du Québec (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). <https://bit.ly/2PBjbnq>
- Hébert, M., Julien, M., Bergeron, M. et Daigneault, I. (2018). *Les activités préventives en matière de violences sexuelles dans les milieux d'enseignement collégiaux et universitaires: Portrait des interventions actuelles au Québec*. Montréal : Université du Québec à Montréal. <https://bit.ly/3cpL2jb>
- Hill, S. (2012). Amateur paranormal research and investigation groups doing “sciency” things. *Skeptical Inquirer*, 36, 38-41. <https://bit.ly/3gdXXay>
- Hirsch, S., Audet, G., et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*. Guide pédagogique. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. <https://bit.ly/2DpQK5T>
- Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) (2016). *Guide des bonnes pratiques de l'inclusion, le mieux vivre-ensemble et la prévention de la radicalisation menant à la violence*. Document produit suite au Rapport de recherche présenté dans le cadre du Plan d'action gouvernemental 2015-2018: La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble. Montréal : Collège de Maisonneuve. <https://bit.ly/3gCNd2b>

- Karpudewan M., Zain A. N. M., Chandrasegaran A. L. (2017) Introduction: Misconceptions in Science Education: An Overview. Dans Karpudewan M., Zain A., Chandrasegaran A. (dir.) *Overcoming Students' Misconceptions in Science*. Singapour: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3437-4_1
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Macmillan.
- Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Langlois, S. (2008). *Raisonnement scientifique et changement conceptuel réalisés par des étudiants collégiaux dans un contexte d'expériences de laboratoire ouvertes* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1897/1/030033827.pdf>
- Larivée, S. et Sénéchal, C. (2019). L'ignorance et l'opinion, un couple heureux. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1(1-2), 63-79. <https://doi.org/10.3917/cips.121.0063>
- Larivée, S. (2014). *Quand le paranormal manipule la science*. Québec : Éditions MultiMondes.
- Legardez, A. (2016). Questions Socialement Vives, et Éducation au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable* (Clermont Ferrand), <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794781/document>
- Legardez, A. et Jeziorski, A. (2014). Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Propos d'étape. *Revue Francophone du développement durable*, « Les questions socialement vives », 4, 21-34.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives. Dans M. Tozzi et R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherche* (p. 95-119). Paris: L'Harmattan.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris : ESF
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin Éditeur
- Levinsson, A., Miconi, D., Li, Z. Y., Frounfelker, R. L. et Rousseau, C. (2021 - à paraître). *Associations between Endorsement of Conspiracy Theories and Sympathy for Violent Radicalization in Young Adults During the COVID-19 Pandemic: Moderation by Psychological Distress*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3769250>

- Loslier, S., et Dufour, J. D. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel. Rapport de recherche.* Longueuil : Cégep Edouard-Montpetit. <https://bit.ly/3gcmrkh>
- Ludot, M., El Husseini, M., Radjack, R. et Moro, M. (2017). *Les réactions des professionnels face à la « radicalisation » des jeunes. Une étude exploratoire.* *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(3), 155-163. <https://bit.ly/2ZVkxei>
- Marthoz, J.-P. (2017). *Les médias face au terrorisme. Manuel pour les journalistes*, Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). https://radical.hypotheses.org/files/2018/01/UNESCO_medias.pdf
- Marthoz, J.-P. (2021). Chapitre 9 : La couverture médiatique des extrémismes, un marqueur du journalisme. Dans D. Morin, S. Aoun et S. Douaihy. (dir.) *Le nouvel âge des extrêmes ? Les démocraties occidentales, la radicalisation et l'extrémisme violent* (167-186). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (dir.). (2013). *Le développement d'institution inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Ménard, L. (2014). La méthode des cas. Dans L. Ménard. et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Chenelière Éducation
- Mercier, A. (2018). *Fake news et post-vérité: 20 textes pour comprendre la menace.* France : The Conversation en partenariat avec le CREM Université de Lorraine. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01819233/document>
- Meyers, E. A., Turpin, H. M., Bialek, M., Fugelsang, J. A. et Koehler, D. J. (2020). Inducing feelings of ignorance makes people more receptive to expert (economist) opinion. *Judgment and Decision Making*, 15(6), 909-925. <http://journal.sjdm.org/20/200615a/jdm200615a.pdf>
- Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, É., Cénat, J. et Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. *Éducation et francophonie*, 46(2), 230-248. <https://bit.ly/3e5m4TW>
- Morin, D., Aoun, S. et Douaihy, S. (dir.) (2021). *Le nouvel âge des extrêmes ? Les démocraties occidentales, la radicalisation et l'extrémisme violent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Morin, D. et Madriaza, P. (2021). Chapitre 1 : L'extrémisme violent et la radicalisation : la contribution des sciences sociales. Dans D. Morin, S. Aoun et S. Douaihy (dir.) *Le nouvel âge des extrêmes ? Les démocraties occidentales, la radicalisation et l'extrémisme violent* (27-52). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Nadeau, F. (2020). *Parcours d'engagement dans l'extrême droite québécoise : une ethnographie (2014-2017)* [thèse de doctorat, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique – INRS]. Espace INRS. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/10392/>
- Nyhan, B., et Reifler, J. (2010). When corrections fail: The persistence of political misperceptions. *Political Behavior*, 32(2), 303-330. <https://bit.ly/39IHkVY>
- Oliver, J. E., et Wood, T. J. (2014). Conspiracy theories and the paranoid style(s) of mass opinion. *American Journal of Political Science*, 58(4), 952–966. <https://doi.org/10.1111/ajps.12084>
- OSCE-ODIHR, Conseil de l'Europe et UNESCO. (2011). *Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing Islamophobia through education*. Vienna: OSCE. <https://www.osce.org/odihr/84495>
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pasquinelli, E. et Bronner, G. (2021). *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. France : Ministère de l'éducation national, de la jeunesse et du sport/Conseil scientifique de l'éducation nationale. <https://bit.ly/3fTFeko>
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e édition), Paris : ESF éditeur.
- Peschanski, D. (2020). « Tu crois qu'on s'en souviendra? » Mémoire collective du Covid-19. *Revue de neuropsychologie*, 12(2), 128-131. <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2020-2-page-128.htm>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans McAndrew, M. Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (dir.) *Le développement d'institution inclusive dans un contexte de diversité* (9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Prudhomme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion, *Éducation et Francophonie*, XXXIX(2), 6-22. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007725ar/>
- Quintin, J. (2008). Enseignement de l'éthique : une approche socratique. *Pédagogie médicale*, 9(3), 166-170.

- Ranstorp, M., Gustafsson, L., Hyllengren, P., et Ahlin, F. (2016). *Preventing and Countering Violent Extremism*. Stockholm (Sweden) : Swedish Defence University, Center for Asymmetric Threat Studies (CATS) https://cradpdf.drdc-rddc.gc.ca/PDFS/unc274/p805336_A1b.pdf
- Rousseau, C. (2019). La radicalisation violente au Québec : comprendre, prévenir et intervenir. *Le Genre humain*, (2), 135-145. <https://bit.ly/3fbPxNo>
- Rousseau Cécile, et Hassan, G. (2019). Current challenges in addressing youth mental health in the context of violent radicalization. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(8), 747–750. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.03.031>
- Rousseau, C., Hassan, G., Mekki-Berrada, A., El-Hage, H., Lecompte, V., Oulhote, Y., et Rousseau-Rizzi, A. (2016). *Le défi du vivre ensemble : les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec : rapport de recherche*. SHERPA, Institut universitaire au regard des communautés culturelles du CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal.
- Rousseau, C., Hassan, G., Rousseau-Rizzi, A., Michalon-Brodeur, V., Oulhote, Y., Mekki-Berrada, A., et El-Hage, H. (2018). Adversité psychosociale, détresse psychologique et sympathie pour la radicalisation violente chez les collégiens du Québec. *Cahiers de la Sécurité et de la Justice*, 43, 158-166.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Thouin, M. (2017). *Enseigner les sciences et la technologie au préscolaire et au primaire: 3e édition entièrement revue et augmentée*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tversky, A. et Kahneman, D. (1974), Judgment under Uncertainty : Heuristics and Biases, *Science*, 185(4157), 1124-1131. <https://bit.ly/3t44Rm5>
- UNESCO. (2016). *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*. Paris : UNESCO. <https://bit.ly/38Ci8ZL>
- Van Prooijen, J. W. (2018). *The psychology of conspiracy theories*. UK: Routledge.
- Veilleux, N., Leblanc-Pageau, R., et Lévesque, C. (2021). *Rapport de l'enquête nationale Derrière ton écran: une enquête de la FECQ sur les impacts de la Covid-19 sur la condition étudiante au collégial*. Ville St-Laurent : Fédération étudiante collégiale du Québec. <https://bit.ly/2Q8QcHS>
- Vergniolle de Chantal, F. (2020). Qu'est-ce que le « trumpisme » ?. *Politique étrangère, Été*(2), 45-56. <https://doi.org/10.3917/pe.202.0045>
- Verzat, C. (2010). Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?. Dans : Benoît Raucant éd., *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour*

l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (p. 25-50). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0025>"

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner-Egger, P. et Bangerter, A. (2007). La vérité est ailleurs : corrélats de l'adhésion aux théories du complot. *Revue internationale de psychologie sociale*, 4(4), 31-61. <https://doi.org/>

Walker, A. C., Turpin, M. H., Meyers, E. A., Stolz, J. A., Fugelsang, J. A., & Koehler, D. J. (2021). Controlling the narrative: Euphemistic language affects judgments of actions while avoiding perceptions of dishonesty. *Cognition*, 211, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104633>.

Whiteley, T. R. (2006). Using the Socratic method and Bloom's taxonomy of the cognitive domain to enhance online discussion, critical thinking, and student learning, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference*. 33, 65-70. <https://bit.ly/3wGtLu6>

Wilkins-Laflamme, S., Geoffroy, M., Audet Gosselin, L., Bouchard, K. et Medeiros, S. (2018). *Connaissances et perceptions de la religion et du phénomène de la radicalisation chez les étudiant(e)s du collégial*. Rapport de recherche du CEFIR, Cégep Édouard-Montpetit. <https://bit.ly/2CjBruB>

[Zmigrod, L.](#), [Eisenberg, I. W.](#), [Bissett, P. G.](#), [Robbins, T. W.](#) et [Poldrack, R. A.](#) (2021). The cognitive and perceptual correlates of ideological attitudes: a data-driven approach, *Phil. Trans. R. Soc. B* 376 2020042420200424. <http://doi.org/10.1098/rstb.2020.0424>