

Questionner l'éducation par les controverses

Enjeux, défis, méthodes

Benoît Urgelli, Abdelkrim Hasni et Olivier Morin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/6577>

DOI : [10.4000/questionsvives.6577](https://doi.org/10.4000/questionsvives.6577)

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2022

ISBN : 978-2-912643-61-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Benoît Urgelli, Abdelkrim Hasni et Olivier Morin, « Questionner l'éducation par les controverses », *Questions Vives* [En ligne], N° 37 | 2022, mis en ligne le 27 décembre 2022, consulté le 16 janvier 2023.
URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/6577> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6577>

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Questionner l'éducation par les controverses

Enjeux, défis, méthodes

Benoît Urgelli, Abdelkrim Hasni et Olivier Morin

- 1 Ce numéro thématique de la revue *Questions vives* interroge l'éducation par les controverses comme objet de recherche et de formation. En rassemblant des articles qui mobilisent une diversité d'approches théoriques, il souligne la pluralité des enjeux, des méthodes et des défis d'un courant de recherche en cours de structuration, dans le monde académique francophone.
- 2 En 1985, Ricoeur¹ défendait l'idée que l'éducateur moderne devrait développer une pédagogie des controverses pour une citoyenneté critique capable de s'orienter dans les situations de conflictualité et d'antinomies. Une éducation par les controverses permettrait donc une conscientisation de « la pluralité des compréhensions du bien commun, la nécessité de l'ouverture et de la transparence, l'acceptation d'une incertitude fondamentale et l'impossibilité de mettre fin à la quête démocratique » (Blokker, 2014, p. 379, traduit par Slimani, 2021, p. 13). Cette éducation devient alors une éducation au politique² en démocratie, maintenant une ouverture critique et compréhensive à d'autres positions.
- 3 Dans l'histoire moderne de l'éducation, le projet d'éduquer par les controverses fait régulièrement l'objet d'un regain d'intérêts didactiques et pédagogiques, notamment lorsque les politiques éducatives en appellent à la « pédagogisation » de crises sociales (Thiel, 1997). Des débats d'actualité en santé, environnement, développement technoscientifique et social, mais également des questions de pratiques morales et civiques, entrent alors dans le monde de l'éducation formelle.
- 4 À propos de la pollution de l'environnement en Allemagne, Thiel montre que la stratégie politique consiste à moraliser et individualiser la crise, en supposant, le plus souvent sans fondement empirique, qu'elle est liée à un déficit cognitif, moral et motivationnel des individus. Dans cette logique, les programmes éducatifs visent alors à transformer les comportements individuels, mais sans proposer de véritables

recommandations pédagogiques. Affirmons clairement que notre courant de recherche en éducation ne se situe pas dans cette perspective moralisatrice.

- 5 Mais au-delà de ce processus de pédagogisation qui prend souvent l'apparence d'un consensus, une question reste ouverte dans l'univers des pratiques : sachant que la plupart des systèmes éducatifs se sont construits autour de la transmission de « savoirs patrimoniaux » (Lantheaume, 2003) et du refroidissement de questions politiquement sensibles, les controverses socioscientifiques peuvent-elles, doivent-elles faire l'objet d'un traitement pédagogique ? L'ensemble des auteurs de ce numéro semble répondre par la positive, en faisant appel à une diversité d'univers éducatifs, de populations, de cadres théoriques et de méthodes d'enquête. Clarifions à présent les intentions, les pratiques et les défis associés au projet d'éduquer par les controverses.

Les controverses pour développer une conscientisation critique et active ?

- 6 Quels que soient les contextes éducatifs, plus ou moins formels, toutes les tentatives d'éducation par les controverses portent l'espoir de construire chez les apprenants un rapport émancipé au pluralisme des savoirs, des expertises, des intérêts et des valeurs qui structurent une controverse, et lui donnent sa vivacité socioscientifique.
- 7 Le postulat éducatif est le suivant : enquêter à propos d'une controverse conduirait à une conscientisation critique (Freire, 1978)³ de laquelle découlerait « la possibilité pour les citoyens non spécialistes d'intervenir de manière démocratique sur les développements technoscientifiques » (Irwin, 1995) et de prendre en charge de manière collective et éclairée des affaires publiques (Barthes, 2017). Finalement, en s'intéressant à la diversité des arguments, des acteurs, des intérêts et des stratégies médiatiques, une éducation par les controverses développerait une citoyenneté scientifique et politique, un engagement critique et une prise de décision démocratiquement responsable.
- 8 Ce postulat éducatif, qui justifie d'ailleurs le renouvellement régulier de programmes d'éducation relative à l'environnement depuis les années 1970, a conduit à la mise en place de pratiques pédagogiques et de situations didactiques variées. D'une sensibilisation par l'information, jusqu'à la participation à une expérience d'enquête pouvant parfois conduire à des délibérations engageantes politiquement (Fortin-Debart et Girault, 2009), une diversité de pratiques d'éducation par les controverses se dessine, plus ou moins inscrites dans la courant de la critique sociale et des pédagogies de l'émancipation par l'action.

Une diversité de pratiques pédagogiques, plus ou moins engagées politiquement

- 9 Plusieurs recherches récentes à propos de l'éducation par les controverses soulignent la pertinence des pédagogies qui engagent les apprenants dans la réalisation d'enquêtes socio-épistémologiques, faisant appel à la problématisation, l'argumentation, la critique réflexive et le débat. Ces démarches conduisent les publics à construire des îlots de rationalités (Fourez, 1997), à partir d'objets controversés (Pouliot et Groleau, 2011 ; Hasni et Dumais, 2018 ; Morin, 2019).

- 10 L'ouvrage collectif de Simonneaux (2019) tente de recenser une diversité de dispositifs définissant alors les contours d'une praxéologie de l'enquête à propos d'une controverse. En s'appuyant le plus souvent sur le recueil et le traitement d'informations médiatisées, certains auteurs de cet ouvrage soulignent l'intérêt des cartographies de controverses. Cet outil d'analyse élaboré et mobilisé par la nouvelle sociologie des sciences est utilisé en contexte éducatif comme moyen de mise en forme de l'enquête et d'appréhension de la complexité des jeux d'acteurs et d'arguments. D'autres auteurs proposent aux apprenants l'élaboration de scénarii du futur pour appréhender les incertitudes et les questionnements éthiques et politiques, ou encore la mise en place de débats sur des questions sensibles (Hirsch et al., 2015). Certains proposent même des rencontres d'acteurs et la réalisation d'actions publiques pouvant ouvrir, clore, voire maintenir la controverse dans l'agenda politique, par une forme d'activisme à la fois pédagogique et politique (Pouliot, 2019).

Des défis de nature épistémologique, didactique et communicationnelle

- 11 Au regard de cette diversité des pratiques pédagogiques, et dans l'état actuel des recherches sur l'éducation par les controverses, plusieurs défis se profilent, questionnant les postures éducatives à adopter.
- 12 Le premier défi est d'ordre épistémologique et communicationnel. Il interroge le rapport de l'éducateur et de l'apprenant à la pluralité et la complexité des savoirs et des expertises en jeu. Il questionne la stabilité et la validité de ces savoirs en les reliant aux incertitudes et aux ignorances qui leurs sont associées. Cette vulnérabilité des controverses conduit à une circulation sociale d'arguments dans laquelle de multiples groupes de références se structurent et se restructurent, se mobilisent et se divisent, à travers de complexes jeux d'acteurs, d'arguments et d'intérêts. Ces jeux socioscientifiques sont plus ou moins visibles dans l'espace public, à la faveur d'une médiatisation qui participe d'ailleurs activement à cette dynamique des controverses.
- 13 Le second défi, d'ordre socio-didactique et communicationnel, questionne directement la posture à adopter lors de la prise en charge pédagogique d'une controverse, en contexte formel, non formel, ou au carrefour de ces deux univers. Si un engagement critique des éducateurs peut être recommandé (Albe, 2009), avec l'adoption d'une posture qualifiée par Kelly (1986) d'impartialité engagée, cet engagement est redouté ou refusé par certains éducateurs par crainte d'emprise sur les apprenants, de divulgation d'opinions personnelles, ou de perte de contrôle de la situation didactique. La crainte d'influencer la liberté de pensée des publics, ou d'être en désaccord avec eux, voire avec le positionnement de l'institution, justifient souvent des postures d'évitement des controverses en contexte éducatif.
- 14 Un troisième défi, de nature didactique, doit répondre aux types d'apprentissages auxquels donnent lieu les dispositifs d'éducation par les controverses, l'approche dialogique et participative associée à cette éducation entrant parfois en contradiction avec le métier habituel d'élève à l'école, ou, en contexte non formel, avec le rôle de « public », dans un café science par exemple.

- 15 Les recherches, conceptualisations, synthèses et retours d'expériences regroupés dans ce numéro permettent de débattre de ces questions de postures éducatives et d'engagement pédagogique pour une citoyenneté scientifique et politique.

Aux origines de ces textes

- 16 Précisons que les onze textes regroupés dans ce numéro ont été présentés à Sherbrooke au Québec en mai 2021, lors d'un colloque intégré au 88^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Ils ont été discutés collectivement par l'ensemble des auteurs, conduisant à une réécriture et à une harmonisation en octobre 2021. Durant le printemps et l'été 2022, l'ensemble a été soumis au processus d'expertise anonyme piloté par la revue. Nous proposons de présenter les contributions, non pas les unes après les autres, comme il se fait de tradition, mais en proposant une clé de lecture transversale.

Une clé de lecture possible des contributions

- 17 Partant de différents objets de controverses, les auteurs se sont efforcés de mettre l'accent sur les intentions éducatives, les dispositifs pédagogiques et leurs effets en termes d'apprentissage sur les publics concernés. Précisons que si chacune des contributions illustre l'ensemble de ces enjeux, certaines insistent plus sur l'un ou l'autre d'entre eux.
- 18 Dans les recherches présentées, certaines s'appuient sur **des controverses** liées à des questions scientifiques socialement vives : gestion de crise sanitaire (Groleau et Lecompte), vaccination (Gaillaguet, Morin et Dutreuil, Hasni et Dumais), nanotechnologie (Albe). D'autres proposent de didactiser des débats d'ordre éthique, soulevant des dilemmes moraux (Vidal ; Radawiec).
- 19 Tous ces objets de controverses, souvent médiatisés dans l'actualité récente et en situation d'incertitude, illustrent la vulnérabilité et la multi-référentialité des problématisations, des argumentations et des savoirs en jeu. L'analyse de ces controverses révèle des acteurs ayant des rapports différents à la nature des sciences, aux prises de décisions, aux expertises, à l'altérité des pensées et des actions, mais aussi des conflits de croyances, de normes, de valeurs, d'intérêts et d'émotions. A la lecture de ce numéro, c'est probablement la définition commune que l'on pourrait donner à une controverse.
- 20 Pour la plupart des auteurs, l'éducation et la formation par les controverses s'ancrent autour **des intentions** suivantes : le développement d'une pensée complexe et argumentée, la complexification épistémologique, la modélisation d'îlots de rationalités, l'apprentissage d'une pensée problématisante et modélisante, à la fois critique et réflexive (Gremaud et al., Hervé et al., Morin et Dutreuil, Albe). Pour les auteurs, ces formes de pensées pourraient donc être favorisées par des dispositifs pédagogiques mettant en scène des controverses. L'éducation par les controverses serait alors a minima une éducation à la citoyenneté scientifique. Toutefois, certains rappellent la nécessité de clarifier ce que l'on entend et attend d'une citoyenneté scientifique mais aussi politique, d'autres proposant d'articuler les visées d'éducation

scientifique et politique (Hervé et al., Morin et Dutreuil, Hasni et Dumais, Gremaud et al.).

- 21 Des auteurs parient plus spécifiquement sur l'intérêt d'une éducation par les controverses pour le développement d'une citoyenneté morale et affective (Radawiec ; Vidal), portant une attention particulière aux argumentations socio-cognitive et émotionnelle (Polo).
- 22 Pour plusieurs auteurs, l'éducation par les controverses nécessite une remise en question de l'approche dualiste et polémique qui accompagne souvent la communication publique sur les controverses, les réduisant à des échanges d'arguments entre deux camps qui s'opposent (Morin et Dutreuil ; Hervé et al. ; Urgelli et Godin). D'autres soulignent ou illustrent la difficulté pour les éducateurs et/ou les apprenants à se déprendre de cette vision bipolarisée lors de l'analyse d'une controverse, rendant alors difficile les approches interdisciplinaires de la complexité (Gremaud et al. ; Groleau et Lecompte ; Hasni et Dumais).
- 23 Les textes peuvent aussi être questionnés et comparés au regard de **l'instrumentation proposée** par les chercheurs et les éducateurs/formateurs, pour explorer la complexité des problématisations et des argumentations. Signalons que la variété et la richesse des corpus constitués et des méthodes d'analyse montrent à quel point chaque approche s'inscrit dans un cadre théorique particulier. Cette diversité laisse envisager des croisements et complémentarités interdisciplinaires, à partir de corpus qui pourraient être partagés.
- 24 Au-delà des discussions philosophiques à propos de dilemmes moraux (Radawiec ; Vidal), des cafés débats de sciences (Polo), des conférences de citoyens (Albe) ou des cartographies de controverse (telle qu'elles ont pu être pensées par le sociologue Bruno Latour), les recherches mobilisent ici une variété de mises en scène pédagogique, dans des contextes éducatifs variés, plus ou moins formels, avec des publics apprenants d'âge différent. Les dispositifs s'appuient presque toujours sur la démarche d'enquête interdisciplinaire et/ou le débat argumenté, articulant différentes manières de savoir, d'être et d'agir (Hervé et al.). Ils sont plus ou moins sensibles à l'expression et à la régulation des émotions à l'échelle du groupe et des individus apprenants (Polo ; Vidal). Malgré la diversité des dispositifs, le plus souvent instrumentés par le formateur-éducateur, les auteurs se rejoignent sur l'importance de construire des situations permettant une approche dialogique des controverses et le débat réflexif, à la charnière entre les représentations de l'individu et du collectif des apprenants.
- 25 Dans ce recueil, **les publics apprenants** que l'on engage dans les dispositifs d'éducation par les controverses sont aussi bien des jeunes que des adultes, dans différents contextes de formation. Les textes attirent notre attention sur le fait que ces contextes contribuent à donner une vivacité particulière, spécifique et située à une controverse, en lien avec les représentations et les pratiques des publics concernés (Radawiec ou Groleau et Lecompte par exemple).
- 26 Le travail de Gaillaguet souligne que le degré d'implication et d'engagement argumentatif des publics dans une controverse est en lien avec leurs expériences privées et publics. Disposer d'une cartographie des doutes et des critiques de nos publics apprenants pourrait s'avérer utile, en étant conscient que les attitudes qu'ils expriment, tout comme la multiplicité de leurs identités (Groleau et Lecompte), ne

déterminent pas directement leurs prises de décision. Ces résultats nous invitent à questionner nos dispositifs d'éducation par les controverses, et leurs intentions.

- 27 Dans les différents dispositifs présentés, le lecteur pourra également mesurer la diversité des rôles et des postures de l'éducateur/formateur et de l'apprenant. Diverses conceptions de la relation éducative (éducateurs-formateurs-apprenants) et du contrat didactique en situation d'études de controverses traversent donc les contributions.
- 28 Ce recueil questionne enfin, plus ou moins explicitement, **les effets sur les apprentissages** des instrumentations pédagogiques proposés.
- 29 Dans la plupart des recherches, les dispositifs pédagogiques présupposent qu'un débat ou une enquête portant sur la complexité d'une controverse conduira les apprenants, de manière causale, à un engagement critique et réflexif, à un engagement moral voire politique. Mais certaines enquêtes montrent que cette éducation à la complexité peut parfois être source d'empêchement à l'engagement, par aveuglement chez certains apprenants (Urgelli et Godin) et par sentiment d'impuissance (Vidal). L'effet des dispositifs d'éducation par les controverses en termes de conscientisation critique et d'engagement politique (individuel et collectif) reste donc un enjeu majeur pour des recherches à venir. Plus largement, l'exploration des liens entre éducation par les controverses et éducation au politique pourrait nous occuper encore quelques temps.

BIBLIOGRAPHIE

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

Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ?. *Éducatives*, ISTE Open Science, 17-1(1), 25-40.

Blokker, P. (2014). The Political' in the 'Pragmatic Sociology of Critique': Reading Boltanski with Lefort and Castoriadis. Dans S. Susen & B. Turner (eds), *The Spirit of Luc Boltanski Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'* (pp. 369-390). London : Anthem Press.

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

Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], 8, consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2219>

Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Editions du Cerf.

Gachkov, S. (2012). La politique et l'histoire dans la philosophie française face au socialisme réel dans l'après-guerre. Thèse de doctorat en philosophie, Université de Poitiers, France.

Hasni, A. et Dumais, N. (2018). Les controverses en sciences : significations et défis pour les universitaires. *Bulletin du CREAS*, 5, 6-12.

- Hirsch, S., Audet, G. & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et Université du Québec à Trois-Rivières, pdf en ligne.
- Hocquard, A. (1996). Paul Ricœur (1985). Dans Anita Hocquard, *Éduquer à quoi bon : Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues* (pp. 95-108). Paris : Presses Universitaires de France.
- Irwin, A. (1995). *Citizen science. A study of people, expertise and sustainable development*. Routledge.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-118.
- Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Éducation et sociétés*, 12 (2), 125-142.
- Morin, O. (2019). Problématiser et... re-problématiser les QSVE ; vers une démarche d'enquête structurée par la rencontre de rationalités. In J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 43-64). Dijon : Educagri éditions.
- Pouliot, C. (2019). Éducation aux démarches d'enquête citoyennes. In J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 115-128). Dijon : Educagri éditions.
- Pouliot, C. et Groleau, A. (2011). L'approche des îlots de rationalité interdisciplinaires : pour une éducation aux sciences et à la citoyenneté. *Pédagogie collégiale*, 25(1), 9-14.
- Simonneaux, J. (2019, dir.). *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Dijon : Educagri éditions.
- Slimani, M. (2021). *Vers une éducation au politique à travers les questions environnementales*. ISTE Editions.
- Thiel, F. (1997). The pedagogisation of social crises. Dans Heyting F., Koppen J., Lenzen D. et Thiel F. (eds), *Educational Studies in Europe. Amsterdam and Berlin compared* (pp. 69-82). Oxford : Berghahn Books.

NOTES

1. « Nous ne vivons pas dans un consensus global de valeurs qui seraient comme des étoiles fixes. C'est là un aspect de la modernité et un point de non-retour. Nous évoluons dans une société pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, où chacun n'a que la force de sa parole. Notre monde n'est plus enchanté. La chrétienté comme phénomène de masse est morte (ce qui est plutôt positif) et nos convictions ne peuvent plus s'appuyer sur un bras séculier pour s'imposer. [...]. Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être les tâches de l'éducateur moderne. Celui-ci n'a plus à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies ». (Ricoeur, 1985 in Hocquard, 1996, p. 95)
2. Le politique est compris comme l'activité qui consiste à interroger le domaine social, et notamment le pouvoir politique et la société civile, en signalant que dans une société démocratique, ces deux composantes coexistent sans domination et sont ouvertes sur

l'incertain, contrairement à une société totalitaire (Gachkov, 2012, p. 384, cité par Slimani, 2021, p. 14).

3. Freire (1978) précise : “au fur et à mesure qu’une méthode active aide l’homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront de faire des choix [...] Alors il se politisera lui même.”

AUTEURS

BENOÎT URGELLI

Unité de Recherche *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière, Lyon 2, France

ABDELKRIM HASNI

Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

OLIVIER MORIN

Unité de Recherche *Sciences, Société, Historicité, Éducation et Pratiques*, Université Claude Bernard, Lyon 1, France