

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

36 | 2014

Les éducations à ...

Dossier 1 : les éducations à ... et le développement de la pensée critique

Les « Éductions à » : problématisation et prudence

MICHEL FABRE

<https://doi.org/10.4000/edso.875>

Abstracts

Français English

La prolifération des « éducations » à demande à être étudiée d'un point de vue épistémologique, éthique et politique. Dans la mesure où elles portent sur des « Questions Socialement Vives », elles paraissent liées à l'auto-questionnement d'un monde problématique. Épistémologiquement, elles relèvent des « problèmes complexes flous », en un sens élargi puisqu'impliquant des dimensions non seulement cognitives mais normatives. Leur traitement en classe est exposé à plusieurs obstacles allant du réductionnisme scientifique à l'hypertrophie de la dimension axiologique ou au moralisme des bonnes pratiques. Ce travail plaide pour une approche problématologique de ces objets, au delà du débat argumenté classique et pour une éducation des futurs citoyens à la prudence, au-delà de la recherche d'une « opinion raisonnée ».

The proliferation of the « Educations with » request to be studied by epistemological, ethical and political points of view. As far as they are linked with “Social Controversial Issues”, the “Educations with” seem come from a self questioning problematic world. From epistemologic point of view, they are ill structured problems, in a broadened sense, involving not only cognitive but normative dimensions. Teaching these notions come up again several obstacles : scientist reductionism, hypertrophy of the axiologic dimension, moralism of good practices. This work argues for a problematologic approach of these objects, and for an education to wisdom for social responsibilities.

Index terms

Mots-clés: « Éductions à », « Questions Socialement vives », Problématisation, Prudence, formation du citoyen

Keywords: “Educations with”, “Contrevesial Issues”, problematization, wisdom, social responsibilities

Full text

- 1 En 1973, la circulaire Fontanet instaurait l'obligation d'une « information et éducation sexuelle à l'école ». Depuis ce jour, on a vu fleurir et proliférer toute une série d'« Éductions à » : à la santé, au développement durable, à la citoyenneté, etc. Il existe de nombreuses recherches sur les « Éductions à » qui me semblent couvrir quatre directions : a) celle de l'approche curriculaire analysant la mise en place et le développement de ces nouvelles perspectives dans les textes officiels ou les programmes et interrogeant leurs enjeux pour l'école (Zwang et Girault, 2012b) celle de l'analyse des pratiques d'enseignement, mettant en évidence l'inventivité des enseignants, mais également les difficultés qu'ils éprouvent ; c) celle des approches didactiques analysant la teneur des savoirs enseignés, les modalités possibles de ces enseignements, les représentations des formateurs (Cardot et Bergier, 2012) ; d) celle enfin des approches à la fois épistémologiques et éthiques questionnant le contexte socio-historique d'apparition de ces « Éductions à » la nature de ces nouveaux objets et la posture professionnelle qui doit être celle de l'enseignant dans ces situations d'enseignement difficiles (Albe, 2009, Fabre, 2010).
- 2 C'est dans cette dernière approche que mon intervention se situe. Un rapide survol des recherches sur les pratiques montre bien l'embarras des enseignants tentés par le dogmatisme ou le relativisme. Comment éviter que, sur des questions dont la plupart sont l'objet de controverses (on pense à l'éducation sexuelle, en 1973 et aujourd'hui aux controverses au sujet de l'ABCD de l'égalité¹), l'enseignant ne court-circuite la réflexion des élèves en apportant sa solution, ce qui, en la matière, ne pourrait relever que d'un argument d'autorité ? Comment éviter, inversement, que la classe ne s'enlise dans un débat de « café du commerce » qui ne puisse dépasser le niveau des conflits d'opinions ? Enfin, comment ne pas céder au politiquement correct des « bonnes pratiques » au détriment d'une formation à l'esprit critique ?
- 3 Bien que ces notions ne se recourent pas entièrement, les enjeux des « Éductions à » deviennent particulièrement visibles lorsqu'elles portent sur des « Questions Socialement Vives » (Legardez et Simmoneaux 2006) que l'école serait chargée d'enseigner aujourd'hui. Je pense que les recherches sur la problématisation, que nous effectuons depuis longtemps déjà au CREN, peuvent apporter ici un éclairage intéressant et déboucher sur des propositions pédagogiques et didactiques. Si l'on peut admettre avec Jean-Marc Lange, Alain Trouvé et Patricia Victor (2007) que le but des « Éductions à » est de faire acquérir aux élèves une « opinion raisonnée », ma thèse est que seul un travail de problématisation permet d'y accéder. Mais peut-être faut-il aller plus loin et intégrer, dans cette éducation, une dimension éthique et politique que l'on peut subsumer sous l'idée de prudence (*phronésis*) telle qu'Aristote en proposait le concept dans *l'Éthique à Nicomaque*.

La nature des problèmes dans les « Éductions à »

- 4 Comment caractériser les questions qui sont abordées dans le cadre des « Éductions à » ?

Des questions qui heurtent la forme scolaire

- 5 Bien que les domaines traités soient pluriels, allant de l'éducation sexuelle au développement durable, en passant par l'éducation à la santé..., des questions telles que

« Doit-on permettre la culture des OGM ? », « Faut-il sortir du nucléaire ? »... possèdent un certain nombre de traits communs. Parmi tous ceux qu'identifie Joël Lebaume (2004), relevons en trois pour notre propos : a) ces questions ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques ou politiques et des comportements ; b) elles renvoient davantage à des pratiques de référence (celles du médecin, de l'homme politique, de l'expert...) qu'à des savoirs savants ; c) elles visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes. On a souvent souligné combien ces caractéristiques nouvelles excédaient la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994). Du point de vue épistémologique, cette forme scolaire suppose que l'on enseigne des contenus disciplinaires supposés stables, correspondant à l'état du savoir à un moment donné et mis à la portée des élèves. Ce savoir, supposé vrai s'avère d'ordre rationnel et bien distinct, en principe, des opinions et des valeurs éthiques, religieuses ou politiques. Cependant, comme le souligne Audigier (2008), il s'agit là d'un modèle théorique que l'histoire des politiques et des pratiques éducatives met en défaut de multiples manières, ne serait-ce que dans l'histoire de la Troisième République avec les croisades hygiénistes ou l'inculcation des sentiments nationalistes....Les « Éductions à » ne sont pas quelque chose d'entièrement nouveau, c'est leur prolifération qui constitue un phénomène original.

- 6 Ce qui est sans doute plus nouveau, c'est que bien des « Éductions à » ont pour objet des « Questions Socialement Vives », comme celle portant sur développement durable, les problèmes énergétiques, voire des problèmes éthiques et politiques : par exemple l'égalité entre hommes et femmes et plus généralement les questions relatives au « genre ». Alain Beitone (2004) réagissant contre la dilution de sens qui risque d'affecter la généralisation de l'idée de « Question Socialement Vive » propose de distinguer débat scientifique et débat de société : bien des questions controversées dans la cité scientifique n'entraînent aucun débat public ; inversement bien des débats publics n'ont aucun écho chez les scientifiques. Bref, en termes habermassiens les débats scientifiques concernent la prétention à la vérité tandis que les débats de sociétés relèvent d'une prétention normative de type éthique ou politique. Cette distinction est importante si l'on ne veut pas encourager un certain relativisme pour lequel les débats scientifiques n'auraient pas davantage de « pierre de touche » objective que les débats éthiques². C'est pourquoi Beitone a raison de distinguer les « débats scientifiques en classe » qui ont pour objet l'acquisition d'un savoir disciplinaire bien identifié par une démarche d'argumentation rationnelle, dans une visée du Vrai et les débats sur des questions socialement vives dans lesquels l'argumentation vise le Juste. Ce qui vient cependant atténuer le tranchant de cette distinction, c'est que — comme le remarque d'ailleurs l'auteur — une question n'est pas « socialement vive » par nature, elle le devient au grès des questionnements que la société porte sur elle-même. Telle notion comme la « couche d'ozone », le climat, qui pouvaient être enseignées il y a trente ans comme des « savoirs froids », font l'objet aujourd'hui de vifs débats publics. On peut penser que l'inflation des « Éductions à » accompagne ainsi le mouvement d'auto-questionnement d'un monde désormais problématique (Fabre, 2011), c'est pourquoi leur lien avec les « Questions Socialement Vives » s'impose désormais et c'est désormais en prenant en compte cette dimension de controverse que je les traiterai.

Des problèmes complexes flous

- 7 Du point de vue problématologique qui est le mien, les questions abordées dans les « Éductions à » relèvent des problèmes complexes flous. Cette notion s'élabore dans le contexte du paradigme du traitement de l'information, qui couvre à la fois les premières tentatives de l'Intelligence Artificielle et certaines tendances de la psychologie cognitive des années 1950-1970. Elle est reprise aujourd'hui dans un tout autre contexte, celui des « Questions Socialement Vives ».

- 8 Dans l'article *princeps* de Simon (1973), les *Ill structured problems* (les problèmes mal structurés) se caractérisent par : a) des incertitudes sur les données et les conditions (éventuellement avec des controverses sur ces éléments) ; b) une absence de critère pour décider d'une bonne solution ; c) une absence de procédure de résolution. On peut schématiser la différence entre problèmes bien et mal structurés en opposant le calcul du volume d'une salle connaissant sa hauteur, longueur et largeur à un problème consistant à trouver l'aménagement le plus fonctionnel de cette pièce. L'attention aux problèmes mal structurés témoigne ainsi d'un effort pour prendre en compte, au-delà des problèmes canoniques comme le jeu d'échecs ou la démonstration de théorème, des problèmes dits « sémantiquement riches » (Weil-Barrais, 2011) tels que ceux que l'on peut rencontrer dans la vie quotidienne, les métiers ou la recherche. Pourtant Simon pensait qu'il n'était pas nécessaire de renouveler les concepts et les procédures de l'Intelligence Artificielle pour aborder les problèmes mal structurés. Ces derniers lui paraissaient traitables avec les ressources conceptuelles et techniques déjà incarnées dans l'idée du *General Problem Solver* (GPS). L'histoire ultérieure de l'Intelligence Artificielle démentira cependant quelque peu l'optimisme de Simon puisque le traitement des problèmes mal structurés nécessitera d'infléchir le modèle GPS vers l'idée de système expert. Avec les systèmes experts, on abandonne le point de vue strictement computationnel, soit l'idée qu'il puisse exister des méthodes générales suffisamment puissantes pour résoudre tous les problèmes, quels que soient leur nature et leur domaine. La focalisation se déplace alors de la syntaxe vers la sémantique, c'est-à-dire vers les connaissances du domaine. On sait que cet infléchissement sera également celui de la psychologie cognitive de la deuxième moitié du XX^e siècle (Weil Barais, 2011).
- 9 La question des problèmes complexes flous resurgit cependant, à partir des années 1990, dans le contexte des « Questions Socialement Vives » et de leur enseignement, particulièrement dans l'éducation à l'environnement et au développement durable. Toussaint et Lavergne (2005) évoquent ainsi un certain nombre de situations problèmes telles que : « La forêt boréale : une ressource naturelle illimitée ? Neuf milliards de personnes sur Terre, est-ce possible ? Le maintien de la biodiversité : les parcs nationaux sont-ils la solution ? L'ours noir : la loi de la nature ou celle de l'homme ? » Ces questions possèdent toutes les caractéristiques des problèmes mal structurés de Simon, mais en plus, font appel à des valeurs qui sont susceptibles d'orienter la réflexion vers telles ou telles solutions, lesquelles peuvent se voir évidemment contestées (Fabre, 2010).

Des problèmes « floutés »

- 10 Si l'on définit la problématisation comme un processus complexe (Fabre, 2009), comportant une dimension horizontale ou chrono-logique (position, construction et résolution du problème) et verticale (articulation de données et de conditions, dans un cadre théorique, éthique, politique... défini), on comprend que les controverses peuvent concerner les données ou les conditions du problème et souvent les deux. Les données du problème peuvent être sujettes à caution. Par exemple, on ne s'entend ni sur le coût de la sortie du nucléaire par rapport à celui de la poursuite de l'activité, ni sur le nombre d'emplois détruits ou créés. Il n'y a pas non plus accord sur les conditions du problème. Pour les uns, c'est le risque qui prime et il faut tirer avant tout la leçon de Fukushima. Pour les autres, c'est l'indépendance énergétique et l'industrialisation de la France. Dire qu'il y a désaccord sur les conditions du problème signifie que les hiérarchies de priorités ne sont pas les mêmes dans tous les camps. Il ne faut donc pas s'étonner que ces désaccords sur les données et sur les conditions donnent lieu à des différences de solutions et à de vives polémiques.
- 11 En effet, ces controverses ne sont pas seulement des querelles de scientifiques ou même d'experts censés neutres et de bonne foi, elles relèvent inévitablement de conflits d'intérêts. C'est dire que les problèmes flous sont également très souvent des problèmes

« floutés », voire « filoutés ». *Libération* du samedi 26 novembre 2011 traite le discours pro-nucléaire du président de la République Nicolas Sarkozy « d'enrichi de mauvaise foi ». On pourrait certainement en dire autant des discours anti-nucléaires. Évitions tout moralisme et disons simplement que ces controverses sont prises dans des stratégies rhétoriques qui manipulent les éléments du problème à des fins de persuasion, au service d'intérêts de tous ordres.

- 12 Ce caractère idéologique inhérent aux « Questions Socialement Vives » et donc partiellement aussi aux « Éductions à », entraîne une résistance des enseignants qui ne se reconnaissent plus dans leur rôle traditionnel d'instruction.

L'expert et l'enseignant

- 13 Toute la question est de savoir comment prendre en compte ces aspects controversés sans induire des attitudes qui seraient dogmatiques ou relativistes. Sur le sujet du nucléaire par exemple, comment articuler les différentes postures : celle du scientifique qui fait état d'un savoir de base en physique fondamentale, celle de l'ingénieur qui explique le fonctionnement des centrales nucléaires, celle de l'expert soi-disant indépendant qui vient en estimer la dangerosité... et finalement celle du citoyen qui doit décider, en connaissance de cause, s'il est préférable ou non de sortir du nucléaire, ne serait-ce qu'en soutenant tel ou tel parti, tel ou tel candidat par son vote ? Comment dans ces débats repérer ce qui relève de l'indiscutable et du discutable, comment localiser les lieux où le problème contraint et les lieux où un choix est possible ?

Les trois obstacles

- 14 Le double contexte de l'idée de problèmes complexes flous peut rendre compte d'un certain nombre d'obstacles chez les élèves comme d'ailleurs chez les enseignants. Cette idée peut être interprétée dans la conception de l'homme rationnel, issu du paradigme du traitement de l'information et, dans ce cas, on fait comme si ces problèmes, aussi complexes et flous soient-ils, relevaient entièrement d'une logique scientifique ou technologique. Il y a alors réduction des « Questions Socialement Vives » à des problèmes simplement mal structurés. Ce qui engendre l'illusion que ces problèmes peuvent être déterminés uniquement par l'acquisition de données supplémentaires d'ordre scientifique et technique et par la puissance du calcul. C'était déjà l'opinion de Simon. L'expression politique de cette conception est la technocratie. Dans ce cas de figure, il y a forclusion de la dimension axiologique du problème et des choix éthiques et politiques qui commandent son traitement. Les controverses sont ramenées à des querelles d'experts sans perception des enjeux sous-jacents concernant les intérêts de chaque partie. Les différentes solutions proposées sont évaluées, non comme l'expression de modèles politiques ou idéologiques opposés, mais plutôt comme des hypothèses d'ordre technique ne relevant que d'un calcul d'optimisation. Ainsi, des ingénieurs ou techniciens agronomes chargés de la qualité de l'eau en Bretagne, vont-ils s'interdire toute référence aux oppositions de paradigmes sociotechniques, voire politiques, qui structurent la politique agricole comme le productivisme ou le développement durable, ce qui paralyse leur action (Fabre et Fleury, 2009).
- 15 Au réductionnisme technique correspond l'hypertrophie de la dimension axiologique du problème au détriment de ses aspects scientifiques et techniques. Dans ce cas, le traitement du problème technique risque d'être négligé au profit de l'expression de différences de positions. Comme le noyau scientifique et technique du problème s'avère négligé, il y a toutes les chances pour que ces positions soient traitées comme des opinions, toutes également valables, n'ayant nul besoin de se justifier autrement que comme des points de vue subjectifs. Sortir du nucléaire, certains sont pour, d'autres

contre : à chacun son point de vue ! Comme il faut bien trancher, la solution (qui alors n'en est pas vraiment une puisque le problème n'a pas vraiment été construit) revient à affirmer bien fort son opinion propre, sans justification autre qu'un droit à l'expression. La difficulté proprement pédagogique de la gestion des débats en classe s'allie alors à une conception défaillante du débat politique et, par la même, de la démocratie, quand l'expression de points de vue et même le vote ne semblent pas exiger le débat argumenté comme leurs conditions de possibilité et de légitimation.

- 16 Le troisième obstacle, c'est celui que j'appellerais le militantisme des « bonnes pratiques ». L'éducation à la santé, à la citoyenneté ou au développement durable peuvent en effet déboucher sur une pédagogie du projet dans laquelle les thèmes d'étude sont transformés en injonctions politiquement correctes : apprendre à trier les déchets, à réduire sa consommation d'électricité, à se nourrir « bio »... Dans cette pédagogie des bonnes pratiques, l'aspect réflexif est laissé au second plan. Les élèves n'ont pas accès, par exemple, à l'idée de développement durable dans ses aspects historiques : pourquoi et comment cette idée nouvelle émerge-t-elle ? Pourquoi le développement scientifique et technique se voit-il questionné à un moment donné ? Quelles sont les significations de ces questionnements ?
- 17 Ces trois obstacles engagent des conceptions différentes de la citoyenneté et plus largement de la vie politique : la technocratie, le scepticisme vis-à-vis de l'irrationalité de la décision politique ou encore l'infantilisation du citoyen.

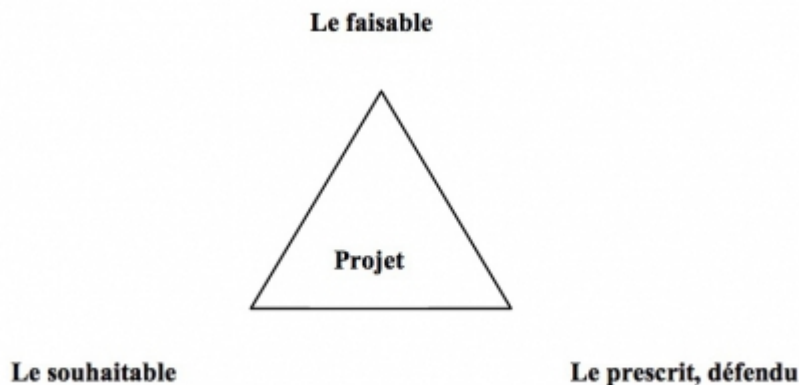
La science citoyenne

- 18 Comment concevoir le rôle de l'enseignant dans ces questions difficiles et par rapport aux trois obstacles évoqués ? Je pense que le modèle de la nouvelle expertise, lié à l'idée de « science citoyenne », telle qu'elle apparaît dans les démocraties nordiques, peut être ici éclairant. L'expert style « trente glorieuses », qui légitimait scientifiquement les choix de société décidés d'une manière autoritaire (ce fut le cas de l'industrie nucléaire en France) est remis en cause aujourd'hui par trois séries de facteurs socio-culturels : a) la prise de conscience de l'avènement d'une société du risque (Beck, 2001) avec le désir de maîtriser le développement scientifique et technique ; b) la contestation du modèle « applicationniste » et de la division du travail qu'il implique, entre concepteurs et décideurs, avec pour corollaire la réhabilitation de la pratique et des savoirs pratiques (Schön, 1993) ; c) le passage de la problématique de « l'éclaircissement » de la société par la science à celle du dialogue entre chercheurs et acteurs sociaux (Roqueplo, 1974) : lorsqu'il s'agit d'évaluer les risques, la science perd le monopole de la rationalité, elle doit composer avec les rationalités sociales et politiques qui deviennent alors des partenaires à la fois adverses et inséparables (Fabre, 2005).
- 19 C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée de science citoyenne avec Alan Irwing qui publie, en 1985, l'ouvrage qui popularisera l'expression de *Cityzen science*, laquelle exige non plus seulement une science *pour* les citoyens, mais une science *par et avec* les citoyens. Cette expression ne vise pas une quelconque prétention des citoyens à se substituer aux scientifiques. Elle désigne plutôt leur souci de prendre en charge les problèmes de leur vie quotidienne ayant une dimension socio-technique. Dès lors sous des formes diverses (conférences de citoyens, conférences de consensus, boutiques de sciences...) s'instaure une collaboration entre experts et citoyens pour la discussion des problèmes de société ou plus concrètement, pour la résolution de problèmes locaux d'environnement, d'urbanisation ou autres (Nebauer 2004).

La nouvelle expertise

- 20 Quel est le rôle du nouvel expert dans l'idée de science citoyenne ? Reconnaître aux acteurs sociaux leur capacité d'initiative exige, plutôt que de leur imposer des solutions toutes faites, de s'engager avec eux dans une « recherche co-active de solutions ». Ce qui implique qu'il y ait véritablement une co-construction des problèmes (Darré, 1999). Il naît ainsi une nouvelle conception de l'expertise, encore bien hésitante, mais prometteuse. Ces nouveaux experts contribuent, avec les citoyens et quelquefois au même titre qu'eux, lorsque le problème est suffisamment ouvert et l'incertitude maximale, à structurer l'espace de la discussion démocratique.
- 21 La littérature spécialisée sur l'expertise évoque la nécessité de la co-construction des problèmes avec les acteurs, mais elle s'attache essentiellement à la production de méthodologies générales de négociation de type psycho-sociologique. L'aspect épistémologique s'avère généralement occulté, comme si problématiser allait de soi. C'est ce hiatus entre l'exigence politique de gestion participative des problèmes et l'absence d'une épistémologie de la problématisation que nous avons exploré au CREN. Dans une perspective de démocratie participative, le rôle du nouvel expert est d'aider les citoyens à construire les problèmes et à trouver eux-mêmes la solution ou les différentes solutions. On peut schématiser ce rôle dans un triangle mettant en relation trois pôles : a) le souhaitable (ce que veulent les acteurs ou ce qu'ils ne veulent pas) ; b) le faisable (ou le techniquement possible) ; c) les normes juridiques, éthiques (les droits et devoirs). Par leur connaissance technique et juridique, par leur savoir-faire psycho-sociologique, les nouveaux experts permettent à la conférence de consensus de prendre une décision par rapport à tel ou le problème : doit-on installer des antennes téléphoniques sur le toit de la crèche ? Est-il vraiment nécessaire de construire un nouvel aéroport à Nantes ?

Le triangle de l'expertise



- 22 Puisque l'expertise n'est plus pensée ici dans un cadre applicationniste, le consensus ne peut se fonder sur des arguments strictement scientifiques ou techniques. Il suppose bien évidemment une solide information, mais la décision est déterminée par une sagesse pratique, ce qu'Aristote (1965) appelait « *prudence* ». La prudence est une vertu intellectuelle qui concerne l'intelligence de l'action et ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans un contexte donné. Le principe de responsabilité relève de cette prudence. Il implique l'attention aux conséquences de nos décisions qui engagent le temps long : non seulement nos contemporains, mais la Terre que nous laisserons à nos arrières-petits-enfants. Le principe de précaution en est une forme plus utilitariste.

Une formation à la prudence

- 23 Personnellement j'aurais tendance à faire glisser l'idée platonicienne « d'opinion éclairée » préconisée par les textes officiels sur les « Éductions à », vers l'idée aristotélicienne de prudence qui implique davantage qu'une compréhension intellectuelle,

un art de la décision. La théorie aristotélicienne n'a jamais été aussi actuelle. La prudence est la vertu du citoyen éclairé qui entend prendre part aux débats concernant les « Questions Socialement Vives ». Je pense que la finalité des « Éducatifs à » serait de former le citoyen, à la prudence. L'analogie entre le travail de l'expert et celui de l'enseignant organisant un débat en classe ou régulant une activité de résolution de problème apparaît alors. L'enseignant et l'expert s'ingénient à gérer une situation problème, sans se substituer aux acteurs, mais en leur apportant une aide cognitive.

De l'élucidation des enjeux à l'argumentation

24 Évidemment, entre le débat citoyen et le débat en classe, il y a un certain nombre de différences qu'il faut bien prendre en compte. Les problèmes requérant l'expertise sont des problèmes exigeant impérativement une solution. En classe, l'accent peut (et à mon avis doit) être mis sur la construction des problèmes plus que sur leur solution : il s'agit ici de simulations et non de problèmes vitaux. Les problèmes requérant l'expertise exigent également d'aboutir, après des discussions plus ou moins longues, à une solution (et une solution unique) qui satisfasse les différents partenaires. À l'école, il est sans doute plus intéressant, à partir d'un problème donné, par exemple « faut-il construire un nouvel aéroport à Nantes ? » de laisser les élèves construire le problème de plusieurs manières et donc d'engager des solutions différentes qui peuvent ensuite donner lieu à une diversité de solutions que l'on peut confronter entre elles.

25 Puisque l'école est un lieu de simulation, l'importance est bien de comprendre les problèmes qui sont posés, c'est-à-dire de percevoir leurs enjeux et de voir comment, à partir d'une même question, il peut y avoir plusieurs manières de la construire et de la résoudre. Ce qui me paraît décisif, c'est donc la construction des problèmes. On insiste beaucoup sur le débat et l'argumentation, mais la perspective argumentative a l'inconvénient, si elle est engagée trop rapidement, de diriger précocement l'attention vers les solutions, chaque élève ou groupe d'élèves choisissant alors de développer une thèse et proposant des arguments qui la fondent. Rarement sont pris en compte les points de vue différents. Et quand ils le sont au niveau des discussions, il est difficile alors d'éviter le choc des opinions, faute d'avoir pris le temps de s'intéresser aux raisons qui les fondent, autrement dit faute d'avoir d'abord étudié le dossier, fait le tour du problème.

26 Je propose un schéma en trois étapes qui me paraît permettre le mieux de problématiser les contenus des « Éducatifs à ».

27 La première étape relève de l'élucidation des enjeux. Jean-Marc Lange et Patricia Victor (2006), à propos de l'éducation à la santé et concernant la question des dons d'organes, proposent aux enseignants un modèle multidimensionnel qui me paraît constituer un premier pas vers la construction des problèmes. Ils distinguent en effet les dimensions socio-économique, socio-politique, scientifico-technologique, éthique... de la question. Cette première étape permet d'éviter la précipitation sur les opinions (le pour et le contre) par la prise en compte de la complexité de la question et de ses multiples dimensions.

28 À partir de l'élucidation des enjeux, il devient possible d'entamer la construction du problème. Ce qui implique des choix : quelles conditions et quelles données privilégier ? Le problème peut être construit en privilégiant la dimension économique qui devient alors la condition *sine qua non* du problème. Si la santé a un coût, cette condition prime les autres. On compare alors les données : coûts de l'hémodialyse et celle des greffes. D'autres constructions peuvent privilégier les dimensions éthiques. Qu'est-ce qui prime alors ? Profaner le corps du défunt, permettre à un malade de continuer à vivre ? Naturellement, ces exemples sont très schématiques. Les problématisations jouent en général sur l'ensemble des dimensions. Mais construire un problème revient toujours à privilégier certains éléments valant comme critères ultimes de décision (les conditions) appuyés sur des données judicieusement choisies. Il est essentiel, à cette étape, de comparer les diverses manières de construire les problèmes en fonction des valeurs privilégiées. Ceci

me semble être fondamental pour une éducation au pluralisme des démocraties contemporaines. Les différences de conception, d'opinions politiques, de choix éthiques deviennent alors intelligibles.

- 29 La dernière étape consiste à élaborer des prises de position argumentées aboutissant à des solutions. Dans ces argumentations, il semble important de pouvoir répondre aux objections possibles et de justifier sa thèse aussi rationnellement que possible.

Le rôle de l'enseignant

- 30 Comment penser l'action de l'enseignant dans le débat sur ce type de questions socialement controversées ? Je voudrais évoquer trois rôles complémentaires : vigilance épistémologique, éducation au politique et formation à la prudence.

- 31 Dans les différentes étapes évoquées ci-dessus, le rôle du maître me paraît consister d'abord dans la vigilance épistémologique concernant la distinction et l'articulation des différents jeux de langage. Les « Éductions à » mettent en œuvre des éléments de nature hétérogènes et jouent sur plusieurs dimensions : scientifique, éthique, politique... Or les règles du raisonnement scientifique ou technique ne sont pas les mêmes que celles de l'argumentation politique ou éthique. On le voit bien sur l'exemple des dons d'organes. Toute discussion un peu rigoureuse sur la question suppose un minimum d'information médicale sur l'immunologie, sur les techniques de transplantation... Il y a là un îlot de réalité scientifique et technique dont l'enseignant doit s'affirmer le garant. Ici le jeu de la certitude et de l'incertitude ne dépend que de l'état du savoir objectif et des techniques et donc de ce que la communauté scientifique considère comme certain, probable, incertain³... Le jeu de langage éthique fonctionne tout autrement puisqu'il admet un pluralisme des valeurs, ce qui ne signifie pas qu'il soit irrationnel. On n'est pas dans le rationnel scientifique, mais on s'efforce de déterminer le raisonnable à partir de plusieurs considérations qui diversifient les théories morales : pureté de l'intention, sens du devoir, souci des conséquences. Si l'on ne veut pas que la discussion dégénère, il semble important de déterminer les conditions de l'articulation du rationnel et du raisonnable sur le problème posé. Quelles sont les interférences légitimes et illégitimes entre ces différents jeux de langage ? En la matière, ce qui menace est, d'un côté, l'imposture, lorsqu'un jeu de langage s'ingère de manière illégitime dans un autre (le politique dans le scientifique ou inversement le scientifique dans le politique) et de l'autre, ce qu'on pourrait appeler la rupture entre les deux dimensions technique et axiologique du problème, la dimension politique ou éthique étant alors renvoyée à l'arbitraire des opinions d'élèves, voire à l'argument d'autorité de l'enseignant (Fabre 2010).

- 32 Le deuxième rôle de l'enseignant me paraît concerner ce que j'appellerais, non pas une éducation politique, mais une éducation *au* politique. Ici les cartographies de controverses de Latour, (Venturini 2008), peuvent s'avérer utiles. Il s'agit, par rapport à une question donnée, par exemple la question de la sortie du nucléaire ou celle des OGM, d'identifier les principaux acteurs, de les positionner politiquement, sociologiquement, professionnellement les uns par rapport aux autres, de localiser ainsi les connivences et les conflits d'intérêts. Enseigner ce savoir *du* politique n'est pas faire de *la* politique, quels que soient par ailleurs les biais qui peuvent affecter l'acte d'enseigner. C'est tout simplement tenter d'opérationnaliser cet idéal de formation à l'esprit critique cher aux enseignants. Dans les controverses relatives aux « Questions Socialement Vives », il s'agirait, dans un premier temps au moins, de faire examiner aux élèves les pièces du dossier avec l'œil de l'historien, ou encore celui du journaliste d'investigation, qui opèrent une critique interne et externe de leurs sources, en fonction de leur cohérence et de leur convergence, mais également en fonction du contexte de leur production et de leur positionnement dans le champ idéologique et politique. Bref, il s'agirait, préalablement à toute prise de position, non seulement de comprendre et d'évaluer la teneur ce qui est dit, mais de savoir qui parle et d'où il parle.

33 Enfin, le troisième rôle du maître me paraît être celui d'une formation des élèves à la prudence. Il ne s'agit pas ici d'une éducation morale si l'on entend par là, la transmission de valeurs nécessaires à la vie en société. Il s'agit plus fondamentalement, d'initier les élèves au jugement éthique en les faisant expliciter les principes qui fondent leur argumentation, en mettant en évidence la multiplicité des valeurs qui sous-tendent les conceptions de la vie, dans une société plurielle, en attirant également leur attention sur l'examen des conséquences qui découlent de telle ou telle décision. Dans cette perspective, les propositions de Tom L. Beauchamp et James F. Childress (2008) largement partagées aujourd'hui dans l'éthique médicale peuvent constituer des références utiles. Les auteurs mettent en avant les quatre principes d'autonomie, de bienfaisance, de non-malfaisance et de justice, conçus non comme des règles *a priori* à appliquer coûte que coûte, mais comme des outils susceptibles de rendre intelligibles des situations complexes et à prendre des décisions consensuelles, après discussion et délibération. Ce ne sont évidemment que des exemples que l'on ne saurait généraliser à toutes sortes de problèmes. Ils montrent toutefois, sur l'exemple du médical ou du biologique, qu'une telle éducation à la prudence ne saurait se réduire à la recherche d'une « opinion raisonnée », telle que la préconisent les textes officiels. Certes l'idée d'opinion raisonnée constitue bien un intermédiaire entre la *doxa* et l'*épistémé*, ou si l'on veut entre préjugés et connaissances scientifiques. Elle permet en effet de faire le pont entre enseignements disciplinaires visant l'apprentissage de savoirs bien identifiés et « Éductions à » davantage liées à des compétences de réflexion et de décision exigibles du futur citoyen. J'ai tendance à penser cependant que cette notion s'avère trop intellectualiste, comme le montre bien sa genèse dans la pensée grecque et chez Condorcet (Lange *et alii*, 2007) pour rendre compte de la dimension éthique impliquée dans ce genre de débats dont on a vu qu'ils traitent de problèmes non seulement flous, mais floutés et exposés à toutes sortes d'intérêts contraires.

Conclusion

- 34 Les « Éductions à » peuvent donc être l'occasion d'une formation à la prudence. Si elles malmènent quelque peu la forme scolaire classique par leur caractère mixte de savoir et de valeur, par leur exigence d'interdisciplinarité et leur référence à la décision et aux pratiques, elles peuvent échapper au dogmatisme, au militantisme et au relativisme et constituer une introduction au monde problématique qui est le nôtre (Fabre, 2011). L'enjeu est autant politique et éthique qu'épistémologique (Albe, 2009). Il s'agit de savoir quel citoyen former dans un monde néo-libéral, en proie à l'utilitarisme et pour lequel la pensée critique ne va pas de soi (Nussbaum 2011). Les propositions que j'ai faites s'inscrivent elles-mêmes dans un horizon axiologique qui est la démocratie sociale ou encore participative, celle même que John Dewey appelait de ses vœux en combattant l'idée technocratique soutenue par Walter Lippman (Dewey, 2003).
- 35 Dewey pensait que seule la formation d'un public éclairé, pouvant avoir accès à la construction des problèmes eux-mêmes et non au choix de solutions pensées par d'autres, permettait l'émergence d'une véritable liberté démocratique.

Bibliography

Albe V. (2009). « L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires ? », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 1.

Aristote (1965). *Éthique de Nicomaque*, trad.fr. J. Voilquin, Garnier-Flammarion.

Audigier F. (2008). « Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté ». *Tema*. www.babylonia.ch.

Beck U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.

- Beitone A. (2004). « Enseigner des questions “socialement vives”. Note sur quelques confusions ». 7e biennale de l'éducation et de la formation. Lyon 15 avril 2004. <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/qsv.htm>
- Carot J-P., Bergier D. (2012). « Formateurs en éducation à la santé : un outil d'analyse des conceptions ». *Spirale* n° 50. *Les Éductions à... Quelles recherches, Quels questionnements ?*
- Darré J-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action, arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Maisons des sciences de l'homme INRA.
- Dewey J. (2003). *Le public et ses problèmes*, trad.fr. J. Zask. Université de Pau : Éditions Léo Scheer. (1927).
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre M. (2010). « Du bon usage des controverses ». *Recherches en didactique des sciences et des technologies* n° 1. *Opinions et savoirs* (dir, Yann Lhoste et Yves Girault). Paris : INRP.
- Fabre M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Fabre M., Fleury B. (2009). « Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture ». *Recherche et Formation* n° 62.
- Habermas J. (2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- Lange J-M, Trouvé A, Victor P. (2007). « Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à. Quels indicateurs ? ». Colloque AREF, Strasbourg
- Lange J-M., Victor P. (2006). « Didactique curriculaire et éducation à la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? ». *Didaskalia* n° 28.
DOI : 10.4267/2042/23954
- Lebeaume J. (2004). « Éductions à... et formes scolaires ». ENS Cachan – INRP, *Document de travail* 21/05/04
- Legardez A., Simmoneaux L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Nebauer C. (2004). « L'expertise et la recherche associative et citoyenne en France, esquisse d'un état des lieux ». Fondation citoyenne. http://sciencescitoyennes.org/wp-content/uploads/2011/02/Expertise_TSS.pdf (rapport, Février 2004).
- Nussbaum M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris, Flammarion-Climats.
- Roqueplo Ph. (1974). *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Paris : Seuil.
- Schön D (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logique.
- Simon H A. (1973). The structured of ill-structured problem. *Artificial Intelligence*, 4. http://www.public.iastate.edu/~cschan/235/6_Simon_Ill_defined_problem.pdf
DOI : 10.1016/0004-3702(73)90011-8
- Toussaint R., Lavergne M.H. (2005). « Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire ». *ASTER* n° 40.
DOI : 10.4267/2042/8855
- Venturini T. (2008). « La cartographie des controverses ». Communication au Colloque CARTO 2.0, Paris, 3 Avril 2008. http://issuu.com/christophetricot/docs/carto2.0_actes_print
- Vincent G. (éd). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Weil-Barais A. (2011). *L'homme cognitif*. Paris : PUF.
- Zwang A., Girault Y. (2012). « Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable ? ». *Spirale* n° 50. *Les Éductions à... Quelles recherches, Quels questionnements ?*
DOI : 10.3406/spira.2012.1099


Notes

1 Il s'agit d'un programme mettant à disposition des enseignants des outils et des ressources pédagogiques et visant à transmettre aux élèves la culture de l'égalité entre filles et garçons. Cette démarche est actuellement conduite dans plus de 600 classes (275 écoles maternelles et élémentaires) de dix académies volontaires. <http://www.education.gouv.fr/cid76775/l-enseignement-de-l-egalite-filles-garcons-a-l-ecole.html>

2 En effet « *les prétentions à la validité morale ne connaissent pas le rapport au monde objectif qui caractérise les prétentions à la vérité. Du même coup, elles sont privées de tout point de repère qui transcende la justification.* » (Habermas, 2001, p. 223).

3 Cela suppose de penser qu'il existe, idéalement, une sorte de principe de démarcation entre science et idéologie, ou entre science, politique et éthique, malgré toutes les interférences que l'on peut observer dans la réalité.

List of illustrations

	Title Le triangle de l'expertise
	URI http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/875/img-1.jpg
	File image/jpeg, 28k

References

Electronic reference

Michel Fabre, « Les « Éducatons à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation* [Online], 36 | 2014, Online since 07 October 2014, connection on 08 December 2020. URL: <http://journals.openedition.org/edso/875> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.875>

This article is cited by

- Voisin, Carole. (2018) L'éducation à l'environnement : l'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme. *Éducation et socialisation*. DOI: 10.4000/edso.2950
- Collet, Isabelle. (2018) Dépasser les « éducatons à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31. DOI: 10.7202/1050660ar

About the author

Michel Fabre

Université de Nantes, CREN

By this author

Éditorial [Full text]

Published in *Éducation et socialisation*, 48 | 2018

Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des « Éducatons à » [Full text]

Published in *Éducation et socialisation*, 48 | 2018

Sens et usages contemporains de la laïcité [Full text]

Published in *Éducation et socialisation*, 46 | 2017

Copyright



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.