



HAL
open science

École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ?

Carole Voisin

► **To cite this version:**

Carole Voisin. École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2022, 64, 10.4000/edso.19168 . hal-04607091

HAL Id: hal-04607091

<https://hal.science/hal-04607091>

Submitted on 10 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

64 | 2022

La neutralité à l'école : entre repères, apprentissages et postures – Varia

Dossier

Neutralité et apprentissages

École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ?

CAROLE VOISIN

<https://doi.org/10.4000/edso.19168>

Résumés

Français English

Les recherches au sujet de la notion de neutralité à l'école dans l'enseignement des questions socialement vives (QSV) se trouvent à la confluence de plusieurs horizons : didactiques disciplinaires, didactique professionnelle, épistémologie et même philosophie. Cet écrit propose de faire un tour d'horizon des travaux, interrogations et enjeux actuels sur la question de la neutralité dans l'éducation aux questions socialement vives. L'enjeu est d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherches tout en identifiant des tensions entre l'idée de neutralité et l'idée d'engagement, tensions plus ou moins conscientisées à l'école (programmes, savoirs et acteurs). Une première direction tend vers l'histoire de la notion de neutralité dans l'école républicaine et sur sa résonance dans les « éducations à » plus généralement. Ces premières lectures permettront de réactualiser le débat sur les enjeux éducatifs et le projet de société à « engager » dans ce cadre. La seconde direction vise à présenter quelques rappels sur la neutralité scientifique, neutralité de sa démarche et de ses savoirs. Comment la construction de savoirs dans ce cadre spécifique peut contribuer au développement d'une pensée critique ? Le dernier axe de réflexion s'intéresse aux pratiques professionnelles. Comment les enseignants s'engagent-ils dans l'enseignement-apprentissage de ces questions ? Trois directions, qui articulées, permettent de comprendre que la notion de neutralité invite à poursuivre la réflexion sur celle de l'engagement.

The question of neutrality at school, about environmental issues, is at the confluence of several horizons : disciplinary didactics, professional didactics, epistemology and even philosophy. This article aims to give an overview of the works, questions and current issues on neutrality in education for socially acute questions. The challenge is to open up new research perspectives while identifying tensions between the idea of neutrality and the idea of commitment, more or



less conscious tensions at school (programs, knowledge and actors). A first direction looks at the history of the notion of neutrality in the Republican school and its resonance in « education for » more generally. These first readings will allow to update the debate on educational issues and the social project to be “committed” in this context. The second direction aims to study the scientific neutrality of its approach and its knowledge. Then, how the construction of knowledge in this specific framework can contribute to the development of critical thinking ? The third direction is concerned with professional practices. How do teachers engage in teaching-learning these issues ? Three directions, which connected, permit us to understand that the notion of neutrality invites further reflection on that of commitment.

Entrées d’index

Mots-clés : neutralité – valeurs – éducations à – engagement – questions socialement vives.

Keywords: neutrality - values - education - commitment - Socially Acute Questions.

Texte intégral

1 Cet écrit n’a pas vocation à présenter une nouvelle recherche et se veut introductif à cette revue de littérature. Il vise à ouvrir de nouvelles perspectives en s’appuyant sur quelques lectures non exhaustives de travaux déjà effectués au sujet de l’idée de neutralité dans le cadre de l’enseignement des « Questions Socialement Vives » (QSV) ou des « éducation à » (EA)¹. Une Question Socialement Vive (QSV), selon la définition donnée par Alain Legardez (2006, p. 21-22) est triplement vive car vive socialement (un enjeu de société, donc de débat pour tous les acteurs scolaires) ; scientifiquement (car si certains éléments de savoir semblent stabilisés, d’autres sont encore débattus entre spécialistes et experts des disciplines, mais aussi dans les pratiques sociales de référence) ; et didactiquement car différente du modèle pédagogique traditionnel. Pour cet article, nous proposons de mettre en lumière une tension entre neutralité et engagement, tension qui se contextualise dans différents plans ou dimensions. En nous appuyant sur ces données et en les problématisant. Nous finirons par dresser quelques perspectives de recherche plus spécifiquement liées à l’enseignement par problématisation. La notion de doute (mais un doute localisé et dans un contexte problématique donné), voire « d’éducation au doute », nous semblent être au cœur du sujet. Nous tenterons de montrer la fécondité et le besoin de poursuivre ces recherches sur cette question, besoin que nous ne pourrions que nous contenter de présenter.

2 En présentant différentes lectures et recherches, nous verrons que de nombreux liens semblent se tisser entre les notions de « neutralité » et « d’engagement », que ce soit d’un point de vue historique, scientifique ou des pratiques professionnelles. Dans un premier temps, nous chercherons à démontrer que l’école républicaine n’a pas vocation à être neutre vis-à-vis de l’éducation des élèves y compris, des questions socialement vives (QSV). Pourtant, cette éducation doit se vouloir émancipatrice afin de ne pas enfermer l’élève dans des positions préalablement définies. Dans un second temps, nous traiterons de la neutralité des savoirs scientifiques et par extension, des savoirs scientifiques scolaires. Grâce à la notion d’idéologie, nous questionnerons la nature des savoirs scolaires à viser dans le cadre du travail de ces questions à l’école. Ensuite, nous nous intéresserons aux pratiques professionnelles et plus précisément à la notion de représentation pour comprendre les difficultés et obstacles auxquels les enseignants se confrontent lors de la conception et mise en œuvre de projets d’enseignement-apprentissage.

En guise de discussion, nous tenterons de croiser ces analyses et questionnements afin de présenter de nouvelles perspectives de recherches sur la problématique qui s’est



construite autour de la notion d'engagement : Quels sont les liens entre neutralité et engagement ? S'excluent-ils l'un l'autre ou la neutralité peut-elle être perçue comme une forme d'engagement ? Est-il possible de penser une certaine « neutralité engagée »² comme la perspective de s'engager dans une activité de construction d'un problème environnemental donné et dans sa complexité, tout en revendiquant la possibilité de ne pas opter pour l'engagement dans une action ou une solution préalablement déterminées ?

D'un point de vue historique

Neutralité et principe de laïcité

4 Le principe d'un enseignement laïque, de la neutralité à l'école est pensé dans la continuité du principe juridique de la laïcité (Buisson, 1887, article laïcité). La laïcité est ici d'abord définie négativement³, entendue comme l'aboutissement du processus de sécularisation et un anticléricalisme⁴. La neutralité confessionnelle est initialement liée au principe de laïcité tant au niveau du personnel enseignant dans le cadre de l'école (liberté de culte dans le cadre privé) que dans les enseignements dispensés ou « laïcité du programme ». Buisson commence par préciser qu'il ne s'agit pas de s'abstenir de tout enseignement de la philosophie ou de la morale. L'enseignement ne se réduit donc pas à l'instruction. L'enfant a besoin, dit-il, « d'une éducation libérale ». La laïcité, chez Buisson, est donc une neutralité confessionnelle et non philosophique⁵. L'enseignement moral se conçoit dans la transmission de la morale des pères, ne cherche pas à analyser ou raisonner mais se définit dans « l'art d'incliner la volonté libre vers le bien » (Ibid., p. 1473). Il n'y a donc pas de neutralité philosophique mais cependant, toute discussion philosophique est interdite (Ibid.) ce qui sera différent chez Condorcet (1791, 1792) pour qui l'émancipation des esprits implique de contrer le dogmatisme⁶, le conformisme⁷ et l'obscurantisme⁸ par la lutte contre les opinions et préjugés, la justification des savoirs et l'exercice philosophique de la raison. Dans le contexte de la restauration, l'enjeu était de diffuser les principes républicains. Il y donc un idéal, celui d'instaurer une nouvelle humanité, de répandre et accroître les lumières (Condorcet, 1792, p. 20). L'école (et l'instruction primaire plus précisément) est le lieu possible pour tendre vers cet horizon, car elle devient un lieu libérateur et émancipateur (Prost, 1970, 1997). Le projet éducatif par l'implication du principe de laïcité à l'école, impose une neutralité à l'égard des croyances religieuses et de son enseignement mais porte également un projet humaniste tout autant que sociétal dont l'éducation qui doit se fonder sur l'exercice de la raison.

5 Nous ne pouvons que faire le parallèle avec l'émergence des « éducations à » à l'école qui, comme tout projet éducatif, est porteur d'un projet de transformation de la société. Face à l'urgence de l'érosion de la biodiversité et dans le cadre des grandes conférences internationales, il est demandé à chaque nation de s'approprier ces problématiques, ce que certains pays vont plutôt traduire en termes d'éducation (Girault et Sauvé, 2008). Leur enseignement est donc lié à un contexte de naissance particulier entre volonté de socialisation et pressions politico-économiques plus ou moins cachées (une « *prescription internationale* » selon ces mêmes auteurs p. 15). Certains chercheurs (Barthes et Alpe, 2012 ; Chauvigné et Fabre, 2017) croient y déceler une possible instrumentalisation. Les instructions officielles incitent à s'engager dans ce projet, l'enseignement des questions socialement vives ou des « éducations à » ayant progressivement pris de plus en plus d'importance dans les programmes d'enseignements (cela est visible rien qu'en relevant le nombre d'occurrences



« d'éducation à » dans les différents programmes et circulaires institutionnelles depuis quelques années). Il ne s'agit pas de remettre en cause cette orientation pouvant se comparer à une mission de service public, mais de questionner les approches qui sont mises en œuvre pour ce faire.

Engagement citoyen et émancipation

- 6 Pour que l'école libère, elle doit certes inscrire durablement le citoyen dans une communauté (la plus large possible), mais tout en lui permettant de s'émanciper et de s'épanouir individuellement (Reboul 2011/1971, p. 107). Cette tension entre émancipation, liberté individuelle et socialisation n'est pas si facile à ignorer. Faut-il donc rester neutre en permettant à chaque élève de se construire ses propres idéaux et combats (tout en prenant le risque de les voir se détourner de ces questions en société) ou l'amener vers un horizon bien défini (au risque de se trouver face à une nouvelle forme d'endoctrinement) ? Effectivement, viser la formation d'un citoyen, c'est viser la transmission d'un certain nombre de valeurs. Cet enseignement doit pourtant rester émancipateur dans le sens où il ne participe pas à « enfermer » l'élève dans une vision du monde préalablement déterminée mais lui permette de choisir librement les fins dans lesquelles s'engager tout en tentant de lui faire prendre conscience des enjeux liés aux questions socialement vives. Dans ce cadre, il nous semble difficile de soutenir l'idée d'une inculcation d'une vision du monde particulière et nous serions plus enclin à travailler à la compréhension problématique des enjeux. Mais alors, quels objectifs d'apprentissages viser pour permettre un enseignement-apprentissage émancipateur sur ces questions ?
- 7 Surtout, peut-on espérer que la compréhension raisonnée de ces questions participe à construire cet intérêt ou engagement citoyen ? Nous voyons bien que ces premières questions ne peuvent avoir de réponses immédiates et réactualisent un ancien débat sur la question du rapport entre fins et moyens. Certains se demandent même si la démocratie est susceptible de permettre la survie de l'humanité et s'il ne faut pas recourir à des régimes autoritaires servis par une pédagogie très normative (Bourg et Whiteside, 2010 ; Audigier, 2016). Si, sur un plan politique, on considère que la démocratie reste un type de société à même de permettre une prise de conscience des enjeux environnementaux, alors on doit réaffirmer le rejet de pédagogies visant un endoctrinement, qu'elle que soit la forme sous laquelle elles se présentent. Comment donc mener un travail de prise de conscience des enjeux qui permette un engagement dans ces questions tout en restant émancipateur pour les élèves (et qui ne revient finalement pas à un endoctrinement déguisé) ? Si toutes les approches ne se valent pas quant aux effets du point de vue de la formation des élèves, alors la question mérite d'être posée.
- 8 Nous avons donc rappelé dans cette première partie, que l'école n'a jamais eu vocation à s'abstenir d'un projet éducatif, ce qui reste d'actualité dans le cadre d'un enseignement des questions environnementales. En revanche, pour que ce projet éducatif reste émancipateur, il doit se prémunir du conformisme, dogmatisme et obscurantisme, danger d'autant plus grand étant donné la vivacité des questions et le contexte d'urgence à agir. Cet enseignement doit donc plus que jamais, se fonder sur l'exercice de la raison. La difficulté étant pour l'enseignant, de construire ou choisir une modalité pédagogique qui permette une compréhension problématique des enjeux sans enfermer les élèves et qui soit en même temps « porteuse », permette d'engager les élèves et participe à la construction d'une conscience citoyenne. Nous constatons que la question de la neutralité présente une première tension, celle entre engagement et



finalité émancipatrice de ces enseignements ou éducations.

D'un point de vue scientifique

- ⁹ Les savoirs scientifiques sont parfois perçus comme neutres et par extension, les savoirs scientifiques scolaires. Pour aborder cette partie, nous allons nous placer dans notre cadre, celui de la problématisation⁹, cadre dans lequel la représentation des sciences et de l'enseignement des sciences se présente comme un rejet du positivisme et rejette donc l'idée selon laquelle la science serait exempte de valeurs et d'idéologie.

Sciences et idéologie

- ¹⁰ Dominique Lecourt parle d'une tradition française épistémologique en raison d'un trait commun : « leur « position » commune en philosophie », « dans leur « non-positivisme » radical et délibéré » (Lecourt, 1974, p. 7). C'est ce qui les distingue, en particulier, d'une autre tradition dominante en épistémologie, qui est massivement positiviste. Il cite comme exemple, la « science de la science » ou « technocratie ». Cette seconde position se caractérise par le rejet de deux présupposés : celui de l'absence d'idéologie (qui resterait néanmoins bien présente) et celui de l'autonomie de la science dans sa capacité à trouver ses propres fondements en elle-même (Ibid., p. 10). Nous allons présenter rapidement cette notion d'idéologie en nous appuyant sur un article de Rumelhard (2010) qui se centre sur les fonctions de l'idéologie dans les sciences. En premier lieu, toute recherche dépend d'un a priori, d'un questionnement qui surgit d'un appareil théorique et d'un état de la recherche ; ensuite comme le montre la sociologie des sciences, la science est neutre (au sens d'objective) dans ses démarches, (hormis en cas de biais, fraude ou production de concepts « fallacieux »), mais est soumise à l'orientation des politiques de recherches (définies en partie par la demande économique ou sociale, les lobbies, le pouvoir politique...). De plus, toujours selon Rumelhard, il peut y avoir de l'idéologie dans ce que la science contribue à produire ou dans la façon dont ses savoirs sont utilisés, car à un niveau transcendantal, toute connaissance est mue par un intérêt (il se réfère pour cela à Habermas). Toute une tradition épistémologique historique française partage cet idéal, de Reoul à Bachelard, en passant par Canguilhem, Foucault, Lecourt ou les travaux menés au sein des séminaires « problématisation » à l'université de Nantes. Cependant, les savoirs « hybrides » au sein de ces questions entre « sciences et gouvernance » (Girault et Alpe, 2011) sont d'autant plus porteurs d'idéologies qu'ils sont triplement controversés (Legardez, 2006). Cela conduit à re-questionner le rapport entre savoirs, valeurs et idéologies. Quelle est donc la nature du savoir à viser pour l'enseignement des QSV ? Nous allons présenter plusieurs perspectives.

Différentes natures de savoirs pour un enseignement des QS

- ¹¹ Pour les premières d'entre elles, l'enjeu peut être de viser des actions individuelles ou collectives et un engagement des élèves. Ces savoirs ont souvent été restreints à des visées comportementalistes et consistent en l'application de comportements jugés favorables (à la santé, à l'environnement etc...) par l'inculcation de « gestes » (fermer le robinet d'eau, trier les déchets ou les ramasser etc...). La difficulté tient dans la relation



de proximité plus ou moins lointaine que ces savoirs peuvent entretenir avec des savoirs scientifiques, savoirs permettant pourtant de mieux comprendre le bien-fondé de certains de ces comportements. Ces gestes en faveur de l'environnement sont cependant considérés comme des savoirs importants, car « s'inscrivent dans une forme d'engagement au quotidien » (Sauvé in Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017). Des chercheurs tels que Benoît Urgelli, pensent qu'il est important de viser « un engagement civique » comme « un enjeu d'éducation citoyenne critique » (2012, p. 228). Mais comment doit se comprendre cet engagement ? Dans une perspective normative d'évaluation de la citoyenneté par l'implication dans des « actions » ou dans une visée d'implication des élèves dans une réelle activité cognitive ? D'autres perspectives sont présentées par Laurence et Jean Simonneaux (2014). Certains visent pour les élèves, un « *empowerment* » comme la capacité à prendre des décisions et à contrôler sa vie (Wallerstein et Bernstein, 1988 in Simonneaux et Simonneaux, 2014). Ce dernier est à distinguer de l'« activism » qui se définit plutôt comme un « agir actif » (Benzce et Alsop, 2010 in Simonneaux et Simonneaux, 2014) dont la frontière avec le militantisme reste à questionner. Les auteurs proposent quant à eux, la visée d'une « éduco-action » qui vise la transformation de la société moderne en s'appuyant sur la construction d'une pensée critique qui vise à prendre conscience des écueils et du rôle de chacun dans son environnement.

- 12 Allant plus loin que la notion d'ilot de rationalité de Fourez (une représentation « pertinente » que l'on se donne dans un contexte)¹⁰, Jean-Marc Lange, Patricia Victor et Alain Trouvé (2007), proposent la notion « d'opinion raisonnée »¹¹ comme un intermédiaire entre « science et ignorance », pouvant mêler jugements, représentations et préjugés. Dans notre cadre, l'idée d'opinion raisonnée se rapproche peut-être de celle de représentation (en référence aux travaux de Bachelard d'abord, puis en particulier à ceux d'Astolfi et de Peterfalvi comme nous le présenterons en partie 3.2). Dans le cadre de la problématisation, nous nous penchons sur la relation dynamique entre savoir et problème, relative à toute activité scientifique. Le savoir n'a de sens que dans son rapport au problème dont il est issu. C'est en ce sens que Christian Orange écrit que « avant d'être une activité de résolution de problèmes, la science est une activité de production de problèmes » (2005, p. 76) car il ne suffit pas de trouver une solution, il faut également construire le problème auquel cette question « répond ». Dans ce même article, Christian Orange reprend l'exemple de la transformation des aliments dans le tube digestif pour expliquer que le fait de voir cette transformation ne suffit pas à en faire un savoir scientifique. Il manque la signification de cette transformation, l'explication. Or l'activité d'explication est constituante de l'activité scientifique. De plus, la construction d'un savoir permet d'ouvrir de nouvelles questions comme l'illustre Christian Orange en se demandant comment cette transformation est possible et comment il pourrait en être autrement. Ainsi, pour parler d'un savoir, il ne suffit pas de « savoir que », il faut aussi « savoir pourquoi ». Il nous semble que l'activité intellectuelle à viser dans le travail des questions environnementales à l'école ne soit pas d'une nature complètement différente. De plus, serait-ce l'occasion de travailler avec les élèves sur ce qu'est un savoir scientifique ? S'agirait-il de comprendre les tenants et aboutissants du problème (comprendre en quoi il y a désaccord, croiser les points de vue) ? De construire des savoirs scientifiques comme appuis pour penser une hiérarchisation des savoirs de natures différentes ? De travailler à transformer les « méthodes de raisonnement, de pratiques de l'échange » (Alpe, in Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017, p. 26), à la construction d'une pensée réflexive au sens de Dewey¹² comme l'adoption consciente d'un point de vue ?

Si l'on considère donc que la science n'est pas neutre, alors on peut définitivement abandonner l'idée d'une neutralité stricte des savoirs scolaires qui n'échappent pas plus



aux valeurs et en particulier dans un contexte d'urgence à œuvrer pour la sauvegarde de notre environnement. Le cadre de la problématisation dans le travail des questions environnementales, réaffirme donc le rejet d'une vision positiviste des sciences et des savoirs (possibilité de dérive vers une forme de scientisme ou de technicisme). Les recherches présentées dans cette partie nous ont conduit à interroger la nature des savoirs à viser et à préciser la tension décrite en fin de partie dernière. La notion de neutralité conduisait à une tension entre engagement et idéal d'émancipation dans les finalités éducatives. Ici, la tension concerne toujours les notions de neutralité et d'engagement mais en montrant la variété de forme que peut prendre cette dernière entre participation à des actions ou implication dans une activité intellectuelle dans une problématique ciblée. Il s'agit donc de se concentrer maintenant sur la forme que pourraient prendre cet engagement, non plus du point de vue des finalités ou des formes du savoir à poursuivre mais de celui des pratiques professionnelles.

D'un point de vue des pratiques professionnelles

- 14 Nous avons vu que nos lectures sur la notion de la neutralité nous ont conduit à celle d'engagement et nous poussent maintenant à étudier formes et raisons des engagements des enseignants. Comment les enseignants « s'engagent » dans ces questions et s'y engagent-ils ? Cherchent-ils une « pseudo » neutralité ou une « impartialité ? Comment gèrent-ils la controverse ? Quel pilotage des séances pour focaliser le travail des élèves autour de la compréhension des enjeux et la construction d'une « position » rationalisée ?

Logiques d'engagement des enseignants

- 15 L'analyse des logiques d'engagement est un champ exploré et en particulier autour de l'analyse des postures des acteurs. Les analyses des pratiques, des représentations, des logiques de l'acteur, d'organisation interne sont fréquentes en didactique professionnelle mais plus récentes en didactique des questions socialement vives. Il existe pourtant de nombreux travaux de didacticiens sur ce sujet. Nous commencerons par citer, pour illustrer notre propos et sans vouloir mettre de côté toutes les autres recherches, les travaux de Laurence et Jean Simonneaux ou de Benoît Urgelli qui s'appuient, en outre, sur les postures de Kelly (1986)¹³. Benoît Urgelli analyse les logiques d'engagement des enseignants du secondaire dans les questions socio-scientifiques. Il distingue ainsi plusieurs logiques d'engagement :

- Des logiques d'éducatrices « dépolitisées » ou « positivistes » des questions socioscientifiques qui se basent sur des représentations des sciences où le « discours des sciences est considéré neutre, parce qu'objectif » et où l'enseignant ne doit pas interférer dans la construction des « opinions des élèves [qui] est une affaire personnelle » (Urgelli, 2012, p. 224).
- Des logiques d'éducation « critiques », où les enseignants conscients d'un « risque politique » s'engagent avec prudence dans ces enseignements.
- Des logiques d'éducation « interventionnistes visant à faire adopter aux élèves et à leurs proches des comportements éco-responsables » (Urgelli, 2012, p. 225).



Les travaux des Simonneaux et d'Urgelli se rejoignent. Ils ont cherché à caractériser

différentes approches et dégagent plusieurs tendances qui forment un continuum entre deux extrémités. La première extrémité que les auteurs qualifient de « froide » se caractérise par des enseignements de SSI, (Socio Scientific Issues)¹⁴ qui ne sont pris en compte que comme fonction de motivation ou pour convaincre les élèves « du bien-fondé des technosciences » alors qu'à l'autre extrémité « chaude », l'objectif dépasse le champ des apprentissages scientifiques pour viser « l'engagement militant des apprenants dans des actions » (Simonneaux et Simonneaux, 2014, p. 5). De même, à l'extrémité « froide », les savoirs sont « mono-disciplinaires » et scientifiques tandis qu'ils sont interdisciplinaires et intègrent sciences sociales à l'extrémité « chaude ». Entre ces extrêmes, il peut y avoir plusieurs propositions pédagogiques poursuivant des enjeux plus ou moins interdisciplinaires ou sans prise en compte des sciences humaines, visant l'apprentissage de savoirs combinant plus ou moins de discussions au sujet des valeurs et enjeux. Ces auteurs ne promeuvent pas la poursuite d'un « activisme », mais considèrent « que l'enseignement de QSV doit transcender les divisions disciplinaires et intégrer des savoirs en sciences dites « dures » et en sciences humaines » (Simonneaux et Simonneaux, 2014, p. 4). Ils précisent que cette approche interdisciplinaire ne doit pas se limiter à l'analyse de l'impact des QSV, mais « prendre en considération des savoirs distribués entre différents producteurs de savoirs (profanes, professionnels, académiques) » (Ibid.). Ils se réfèrent également aux travaux d'Ardoino (1993) sur les distinctions qu'il fait entre agent, acteur et auteur. Ils distinguent ainsi différentes dimensions de l'engagement dans l'intention d'agir, le rôle individuel dans l'action, la portée de l'action, la dimension collective de l'action et la perspective critique pour qualifier les différentes logiques d'engagements des acteurs. Les auteurs se réfèrent à une recherche sur « les logiques d'engagement déclarées d'enseignants de différentes disciplines à propos de la QSV du changement climatique, il a été constaté qu'en relation avec leurs attachements disciplinaires, les acteurs s'engagent dans trois familles de modèles pédagogiques (modèle positiviste, modèle interventionniste et modèle critique), entre enseignement de choix et éducation aux choix (Urgelli, 2009 ; Urgelli, Simonneaux et Le Marec, 2010) » (Simonneaux et Simonneaux, 2014, p. 13) :

- un modèle « positiviste » qu'ils définissent par l'idée qu'il suffit d'avoir des connaissances disciplinaires pour faire des choix de citoyens « en connaissance de cause » (pas de nécessité de prise en charge des controverses) ;
- Un modèle interventionniste où l'enjeu est de changer les comportements en questionnant les conséquences des actions de l'homme sur son environnement ;
- Un modèle « critique » où la visée est de construire une réflexion critique prenant en compte la complexité d'une question environnementale (Simonneaux et Simonneaux, 2017, p. 427). Ils expliquent que la « diversité de ces engagements peut s'expliquer par la conviction écologique et/ou le doute épistémologique de l'enseignant ».

¹⁷ C'est pour tenter de comprendre plus précisément les raisons de ces engagements ou absences d'engagements, les difficultés et obstacles que nos travaux ont tenté d'analyser les représentations d'enseignants (Voisin, 2017).

Analyse des représentations des enseignants



La notion de représentation, dans le cadre de la problématisation dépasse celle d'opinion première et se rapporte en particulier, aux travaux de Bachelard sur la construction d'un esprit scientifique, de l'apprentissage plus généralement et ensuite

aux travaux de Peterfalvi et Astolfi. « L'esprit scientifique doit se former en se réformant. » (Bachelard, 1938, p. 23), telle est la thèse défendue par Bachelard. Apprendre, ce n'est pas acquérir ou juxtaposer de nouvelles connaissances mais c'est changer de regard, s'appuyer sur nos représentations (comme une façon de voir et d'expliquer un phénomène) pour les transformer. Même si les opinions que nous professons sont vraies, apprises, nous ne devons pas nous en contenter, car « on ne peut se prévaloir d'un esprit scientifique tant qu'on n'est pas assuré, à tous les moments de la vie pensive, de reconstruire tout son savoir. Seuls les axes rationnels permettent ces reconstructions. » (Ibid., p. 7-8). Pour faire ce travail, il va falloir utiliser le « doute » comme une arme permettant de mettre à distance nos certitudes, d'analyser et mettre en question, de façon localisée (ce n'est pas le doute hyperbolique de Descartes), nos représentations et nos résistances. Cette notion de représentation est intimement liée à celle d'obstacle épistémologique car nos représentations sont à la fois un appui pour aller vers la construction de nouveaux savoirs mais elles peuvent également fonctionner comme des obstacles à la construction de ces savoirs¹⁵. L'obstacle épistémologique n'est pas quelque chose de négatif sur lequel nous buterions mais est constitutif même de l'acte de connaître. Il a donc pour fonction de « combler la rupture entre connaissance commune et connaissance scientifique » (Lecourt, 1974, p. 27). Il permet de combler l'espace entre opinion et savoir, de fournir une base de stabilité et de permettre une certaine continuité. C'est pourquoi dans nos recherches sur la compréhension des logiques de fonctionnement des enseignants, nous nous sommes appuyés sur cette notion de représentation, comme tentative de comprendre les raisons profondes d'agir des enseignants et pour lesquelles la question des enjeux est primordiale (Barthes et Alpe, 2016 ; Barthes in Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017). La difficulté n'est pas à sous-estimer, mais l'importance de ces enseignements non plus.

- 19 Avec ces recherches, nous nous pensons autorisés à avancer l'idée que le jeu des raisons est plus complexe qu'à première vue. Nous avons dans un précédent article (auteur, 2018) analysé la séquence d'un enseignant de primaire qui témoignait d'une vision positiviste des sciences. Il disait vouloir s'engager dans l'enseignement de la biodiversité en tant qu'éducation à l'environnement, mais l'intention didactique ne fut cependant pas concrétisée. L'enseignant éprouvait des difficultés à s'engager, par volonté d'impartialité. Lors d'une séance, il clôt un débat naissant entre les élèves sur la relation entre homme et environnement en expliquant qu'il s'agit d'un cours de sciences et non de philosophie. Il nous semblait difficile de cibler une posture précise de la typologie de Kelly, la neutralité exclusive et l'impartialité neutre pouvaient valoir toutes deux dans ce cas. Une analyse plus précise de ses représentations a fait apparaître des obstacles de natures différentes (sur les savoirs qui restent propositionnels dans ce cas, sur la représentation positiviste des sciences et sur la représentation de l'enseignement scientifique à l'école qui en découle) qui peuvent fonctionner en réseau. Comment donc aider les enseignants ? Vaut-il mieux leur proposer des scénarii d'actions (au risque d'une nouvelle dérive applicationniste) ou des repères (au risque de se présenter comme une aide trop faible ou abstraite) pour naviguer en eaux troubles (Fabre, 2011) ? Des approches « relativistes » peuvent dériver vers du dogmatisme (arguments d'autorité), du militantisme (faire adhérer) et se présentent sur le mode de la conviction. Le risque est aussi celui de la dédisciplinarisation (Orange-Ravachol, 2013). Il y a donc de nouveau une tension sur la notion d'engagement dans les postures des praticiens, entre une abstention à un extrême et un engagement militant à un autre. Comment permettre aux enseignants de s'engager sereinement dans la prise en charge en classe de ces QSV ? Comment travailler la compréhension des enjeux et la construction d'une « position » rationalisée ? Comment permettre un travail d'analyse des représentations ou positions (selon le cadre dans lequel on se place) ?

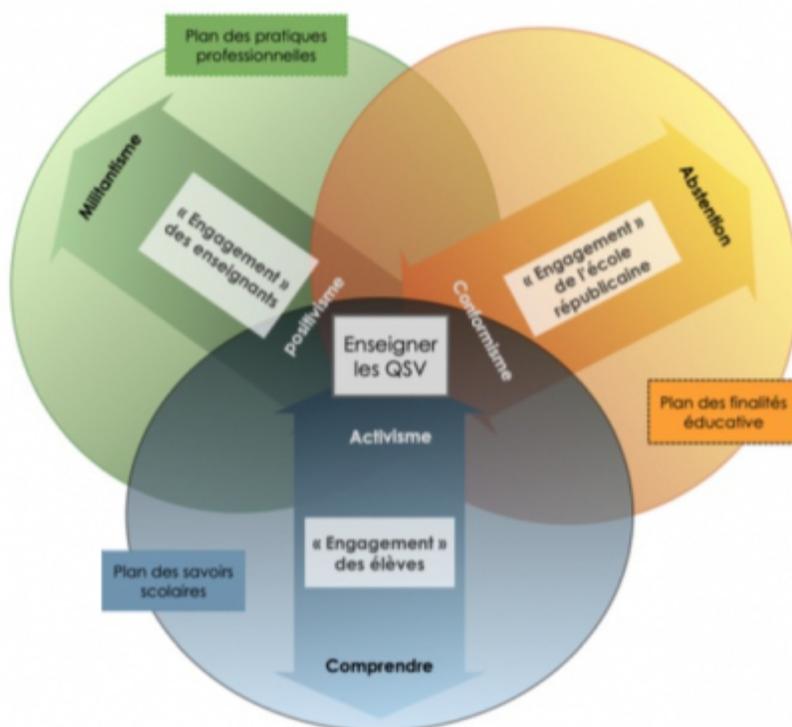


Discussion et conclusion

- 20 En faisant un tour d'horizon, non exhaustif, de recherches sur la neutralité dans le travail des questions socialement vives à l'école, nous avons pu illustrer une tension entre la notion de neutralité et celle d'engagement, tension qui se contextualise dans différents plans : du point de vue des finalités éducatives (i) entre engagement et émancipation, du point de vue de la nature du savoir (ii), entre un certain « activisme » et une activité intellectuelle au sein d'une problématique donnée et du point de vue des pratiques professionnelles (iii), entre une abstention ou un engagement militant. Cette tension entre des extrêmes ainsi catégorisés permettent d'illustrer la polysémie de la notion « d'engagement » qui peut se comprendre et avoir des applications très diverses.
- 21 La figure présentée sur la page suivante propose d'illustrer les contextualisations de la tension entre neutralité et engagement dans les trois plans mentionnés (finalités éducatives, nature du savoir et pratiques professionnelles) et mis en avant dans cet article. De nouveau, nous précisons, que cette présentation n'étant pas exhaustive, la figure suivante présente l'état de la recherche proposée. Les flèches et dégradés à l'intérieur de chacun de ces plans tendent à illustrer des extrémités « chaudes » et « froides » (pour reprendre la terminologie utilisée par les Simonneaux) et présentent un continuum de perspectives. Nous avons souhaité intriquer les disques afin de montrer qu'ils sont en interaction et que les plans ne sont pas étanches. La difficulté de l'enseignement des QSV réside principalement dans l'intrication des problématiques et enjeux. Ainsi l'activisme peut à la fois se comprendre comme une finalité vers laquelle tourner les élèves que l'on se place du point de vue des attentes sociétales (former des citoyens engagés) ou des pratiques professionnelles (représentation militantiste de l'enseignement des QSV). Nous n'avons pas fait figurer les approches didactiques dans ce schéma, chaque approche prenant en charge à sa façon ces différents plans et proposant une « réponse » didactique que nous n'avons pas détaillé dans cet article.

Schéma présentant les différentes tensions et plans en jeu sur la question de la neutralité dans l'enseignement des QSV





- 22 Néanmoins, avec la présentation du cadre de la problématisation (qui se présente comme un possible et sans nier la fécondité d'autres recherches présentées), nous souhaitons étudier la possibilité de naviguer entre ces tensions et penser une certaine « neutralité engagée ». Il s'agirait bien évidemment de s'engager dans ces enseignements mais en ciblant peut-être davantage une activité de construction d'un problème environnemental donné, en prenant en compte sa complexité, ses controverses et incertitudes mais sans pour autant viser une action ou une solution donnée préalablement déterminée. Ainsi, au lieu de se focaliser sur un ensemble de contenus, de solutions à viser ou à transmettre, ou même sur la visée d'un consensus, nous pourrions, à partir d'un contexte problématique donné (une question d'aménagement du territoire, un problème environnemental local). Nous voudrions travailler avec les élèves, l'analyse de leurs raisonnements, la compréhension de leurs désaccords et de leurs différentes positions, l'exploration du contexte, l'identification des enjeux et dimensions en tension, le travail de différents scénarii de gestion du problème environnemental visé, des possibles mais aussi des impossibles, à l'image des possibles rapports que l'homme entretient avec son environnement et l'analyse de l'évolution des positions et argumentations des élèves. À travers l'histoire, nous pouvons discerner de nombreuses façons de concevoir ce rapport à l'environnement¹⁶, conceptions qui sont liées à des obstacles en rapport avec un problème de gestion de l'environnement (Maris, 2010 ; Auteur, 2017, 2018). D'autres recherches ont également permis de mettre à jour les nombreux « obstacles » et risques de « dérives » dans l'enseignement de ces questions (Barthes et Alpe, 2013). De ce point de vue, et pour ouvrir sur de nouvelles perspectives de recherches, nous souhaiterions examiner plus précisément ce qui serait susceptible de se construire par problématisation et comment la nature et la forme des argumentations seraient susceptibles d'évoluer au cours d'un travail sur ces questions. Ce qui nous amène à une nouvelle question de recherche : est-ce qu'une éducation au doute telle que présentée pourrait participer à la construction de la capacité de discernement et donc à un esprit critique ? D'ailleurs, selon Michel



Fabre : « ce qui distingue fondamentalement une pensée critique, c'est l'aptitude à douter de soi, à se remettre en question, à s'ouvrir aux objections des autres, à les prendre au sérieux et à se rendre au meilleur argument » (2019, ch X).

23 Nous souhaiterions également discuter d'une seconde perspective de recherche sur l'usage du doute pour un engagement dans le travail des questions environnementales dans le cadre de la problématisation. Comment penser cet usage du doute et constitue-t-il quelque chose de nouveau ? Dans notre usage quotidien, le doute est souvent « mal » utilisé. Nous doutons des positions qui sont contradictoires aux nôtres et sommes naturellement plus enclins à considérer les arguments apportant du « grain à moudre » à notre position. L'enjeu serait de retourner l'usage du doute à des fins pédagogiques et didactiques en visant explicitement à devoir douter de soi, de sa position, de ses convictions. L'usage du doute n'est pas nouveau en didactique mais peut-être revêt-il une fonction fondamentale dans ce contexte particulier. Le doute, lorsqu'il est généralisé devient envahissant et peu fécond. Dans le cadre de la problématisation, nous allons plutôt dans le sens de l'usage d'un doute localisé et il faut alors décider de ce qui est mis « *en question* » et ce qui reste au moins provisoirement « hors question » (Fabre, 2019, chX, 3.2). Dans ce même chapitre, Michel Fabre reprend les propos de Bachelard et rappelle qu'une « pensée réfléchie est une pensée à deux temps, une pensée qui n'adhère pas immédiatement à ce qu'elle pense, mais s'en détache pour le juger. C'est seulement quand ce dualisme est vraiment instauré – dit Bachelard - qu'advient la liberté de pensée. » (Idid, chX, 1.1). Nous inciterions les élèves à douter de leurs convictions non pas pour changer nécessairement « de position », mais pour en transformer la « structure », pour leur permettre de les rationaliser. L'enjeu n'est pas de dire que les élèves ont tort ou de combattre leurs positions, mais de travailler ce que Rumelhard (2010) appelle les « résistances conservatrices » ou ce que plus communément nous nommons « obstacles » dans notre cadre, obstacles qui peuvent se révéler de différentes natures (épistémologiques certes mais aussi liés à la vision des sciences ou de son enseignement par exemple). Une autre perspective de recherche consisterait donc à mettre en oeuvre une telle stratégie (pour l'enseignement ou la formation) en analysant par exemple des positions ou commentaires « likés » au sujet d'un problème environnemental et en rapport avec des positions personnelles sur le sujet. Cela nous semble permettre d'engager, dans une perspective émancipatrice, une étude de cas problématique, de commencer un travail d'analyse des idéologies, de rationalisation pour reconstruire (et non forcément changer du point de vue de la solution ou de la position proposée) les argumentations et donc peut-être permettre une neutralité engagée. Néanmoins subsiste la question de l'aide à apporter à l'enseignant pour qu'il puisse s'engager dans un tel dispositif ? Les moments de débats sont parfois redoutés par les enseignants du primaire qui se demandent quand ils doivent recadrer le débat ou au contraire laisser les élèves explorer les possibles.

24 Telle nous semble donc la finalité première d'un enseignement par problématisation aux questions socialement vives : apprendre à douter rationnellement de soi, de ses certitudes, de la légitimité des « faits » présentés et de notre propension à accorder de l'attention à des arguments confirmant nos opinions premières. Même si cela ne constitue pas à proprement parler une nouveauté, cela mérite, a minima, d'être posé ici. Notons tout de même, qu'il ne nous a pas été donné d'observer de pratiques travaillant spécifiquement en ce sens. Nous souhaiterions ajouter qu'apprendre à douter, nous semble un enjeu fort pour parvenir à naviguer parmi l'abondance de raisonnements fallacieux prenant l'apparence de la raison et fausses informations ou pour permettre de discerner dans une position ce qui doit être questionné, ce qui est hors question afin de ne pas aller vers un relativisme (chacun son opinion, toutes se valent). Enfin, nous espérons que cet écrit ait permis de mettre en lumière le lien entre neutralité et



engagement dans l'enseignement aux Questions Socialement Vives. Cette notion d'engagement nous semble devoir être éclaircie afin de mieux la cerner, en identifier les potentialités et les limites. Nous avons par exemple, souligné le fait que les occurrences de ce terme sont de plus en plus nombreuses dans les instructions officielles, mais quelles significations revêtent-elles ? De quels enjeux ou valeurs sont-elles porteuses ? Quelles sont les attentes institutionnelles et de la société ? Il semble important de poursuivre le travail d'élucidation de cette notion et de ses enjeux.

Bibliographie

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, 25-26, 15-34.

Audigier, F. (2016). Débat et formation politique : interrogation sur une nouvelle « norme pédagogique » autour de l'éducation en vue du développement durable. Dans M.-A. Ethier et E. Mottet (dir). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. (p.129-138). De Boeck.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.

Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative. L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? Spirale*, 50, 11-24.

Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. L'Harmattan.

Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Bourg, A. et Whiteside, K. (2010) ; *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Seuil.

Buisson, F. (1987). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. Hachette.

Chauvigné, C. et Fabre, M. (2017). Figures contemporaines de l'État éducateur : Le cas de l'éducation à la citoyenneté. Dans M. Fabre, H.-L. Go et E. Prairat, *Ethiques et politiques éducatives* (p. 89-103). Presses universitaires de Nancy.

Condorcet, J.-A.-N. de C. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. (C. Coutel et C. Kintzler, Trad.). Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/cinq_memoires.html (le 07/03/2016).

Condorcet, J.-A.-N. de C. (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Assemblée Nationale.

Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflexive thinking to the education process*. H. Regnery.

DOI : 10.1037/10903-000

Fabre, M. (2010). Du bon usage des controverses. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 1, 153-170.

DOI : 10.4000/rdst.195

Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique*. PUF.

DOI : 10.3917/puf.fabre.2011.01

Fabre, M. (2019). *Education et (Post) Vérité*. Hermman.

Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 1997, 24. Consulté à l'adresse <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8668> (le 10/12/2014).

DOI : 10.4267/2042/8668

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

DOI : 10.4267/2042/8686

Girault, Y. et Alpe, Y. (2011). La biodiversité, un concept hybride entre science et gouvernance. Dans A. Legardez et L. Simmonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation* (p. 385-401), Educagri éditions.



DOI : 10.3917/edagri.legar.2011.01.0383

Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *ASTER*, 46, 7-30.

Heinich, N. (2002). Pour une neutralité engagée. *Questions de communication*, 2 | 2002, 117-127.
DOI : 10.4000/questionsdecommunication.7084

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
DOI : 10.1080/00933104.1986.10505516

Lange, J.-M. et Barthes, A. (2021). « Éducation à » et « Questions Socialement Vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52.

Lange, J.-M., Trouvé, A. et Victor, P. (2007). *Expression d'une opinion raisonnée dans les éducation à... : quels indicateurs*. Actes du congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, 28. Consulté à l'adresse http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Marc_LANGE_165.pdf (le 02/03/2015).

Lecourt, D. (1974). *Pour une critique de l'épistémologie (Bachelard, Canguilhem, Foucault)*. François Maspero.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. (p. 19-31). ESF Editeur.

Maris, V. (2010). *Philosophie de la biodiversité : petite éthique pour une nature en péril*. Buchet-Chastel.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 69-94. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0069>.
DOI : 10.3917/lsdle.383.0069

Orange-Ravachol, D. (2013). Les « Educations à » et les sciences de la vie et de la Terre : entre dédisciplinarisation et re-disciplinarisation. Présenté à Congrès international de l'AREF, Montpellier.

Peterfalvi, B. (2001). *Obstacles et situations didactiques en sciences : processus intellectuels et confrontations. L'exemple des transformations de la matière*. Rouen : Université de Rouen.

Prost, A. (1970). *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin.

Prost, A. (1997). *Education, société et politiques - Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Seuil.

Reboul, O. (2011/1971). *La Philosophie de l'éducation*. (9ème édition). PUF.
DOI : 10.3917/puf.rebou.2018.01

Rumelhard, G. (2010). Sciences et idéologies. *R DST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 1, 223-240.
DOI : 10.4000/rdst.221

Urgelli, B. (2012). Logiques de communication et d'éducation dans l'enseignement des questions socioscientifiques. Présenté à colloque « Sociologie et didactique », Haute Ecole Pédagogique de Vaud.

Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2017). Engagement. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement apprentissage des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 109-126.

Voisin, C. et Lhoste, Y. (2015). Légitimité des finalités éducatives poursuivies dans l'éducation à l'environnement et l'enseignement de la biodiversité à l'école : état des lieux et mise en question. Dans J.-M. Lange, *Actes du colloque « Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? »* (p. 454-469). Consulté à l'adresse <halshs-01183403> (le 23/09/2015).

Voisin, C. (2017). *Enseigner la biodiversité - obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approche philosophique, épistémologique et didactique*. Nantes : Université de Nantes. Consultable en ligne à l'adresse : <tel-01727058> .

Voisin, C. (2018). L'éducation à l'environnement : l'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme. *Éducation et socialisation* [En ligne], 48, DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2950>
DOI : 10.4000/edso.2950



Notes

1 Nous sommes conscients des différences et intérêts de ces deux approches mais présenter leurs spécificités, divergences et convergences n'étant pas l'objet de cet article, nous préférons pour la suite du texte l'utilisation des termes de « questions environnementales » lorsque nous ne référerons pas spécifiquement à l'une de ces deux approches. Un article récent de Jean-Marc Lange et Angéla Barthes (2021) présente les intérêts et limites de chacune de ces deux approches par ensuite en questionner la complémentarité.

2 L'expression « neutralité engagée » a été utilisée par Nathalie Heinich (2002). Elle avait choisi ce titre volontairement paradoxal pour engager une distinction entre neutralité et engagement qui selon elle, était trop souvent confondus. L'enjeu était également de discuter de la neutralité du chercheur. Ici nous ne poursuivrons pas le même enjeu mais il s'agira tout de même, de mettre en évidence différentes tensions entre les notions de neutralité et d'engagement.

3 dans le sens de définie par ce qu'elle n'est pas, ce à quoi elle s'oppose.

4 « *La laïcité ou la neutralité à l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. Nous sommes partis, comme la plupart des peuples, d'un état de chose qui consistait essentiellement dans la confusion de tous les pouvoirs et de tous les domaines, dans la subordination à une autorité unique, celle de la religion. Ce n'est que par le lent travail des siècles que peu à peu les diverses fonctions de la vie publique se sont distinguées, séparées les unes des autres et affranchies de la tutelle étroite de l'église.* » (Buisson, 1887, p. 1469)

5 « *Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs, sur sa destinée ? [...] Il faut qu'il [le maître] ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien que l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux.* » (Buisson, 1887, p. 1472)

6 « *La puissance publique ne peut même sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités ; elle ne doit imposer aucune croyance* » (Condorcet, 1791, p. 38).

« *Ni la constitution française, ni même la déclaration des droits ne seront présentées à aucune classe des citoyens, comme des tables descendues du ciel qu'il faut adorer et croire.* » (Condorcet, 1792, p. 7).

7 Diriger les esprits mais sans les assujettir, pour ne pas enchaîner « *le génie* » (Condorcet, 1792, p.15).

8 Il s'agit de n'enseigner que des vérités même si une instruction morale et politique vise une compréhension élémentaire des idées de la morale (dans le sens de celles fondamentales pour la paix civile et la liberté de tous) et des principes de conduite qui en découlent (Condorcet, 1792, p. 6) « *D'ailleurs, combien n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison !* » (Ibid., p. 25)

9 Le cadre de la problématisation (nous citerons les travaux conjoints de M. Fabre et C. Orange (1997) qui en sont les fondateurs) s'intéresse au processus de construction d'un savoir et au problème, au questionnement qui a donné naissance à cette recherche de savoir. D'un point de vue didactique, psychologique et épistémologique, le savoir à acquérir prend alors statut de solution pour « résoudre » le problème. La problématisation accorde une large place à la construction du problème à la compréhension du pourquoi cela pose problème. Cette importance est ce qui permet de contribuer à restaurer « la saveur des savoirs » selon la formule d'Astolfi ou encore à la construction de l'apodicticité (caractère nécessaire) des savoirs construits dans les problèmes scientifiques classiques.

10 « *C'est la représentation qu'on se donne d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et un projet qui lui donnent son sens. Elle a pour objectif de permettre une communication et des débats rationnels (notamment à propos de prises de décisions).* » Fourez, 1997, p. 221.

11 « *L'approche philosophique développée précédemment nous invite à considérer l'idée d'opinion raisonnée comme étant une dynamique, une pensée en mouvement qui manifeste une posture de questionnement, de recherche. Ce travail d'élaboration se situe dans un état intermédiaire, un « clair-obscur » ou pour reprendre l'expression de Platon, un savoir « entre chien et loup » : peuvent se trouver mélangés des éléments attribuables à un préjugé, c'est-à-dire un jugement, une représentation a priori qui peut parfois fonctionner comme obstacle, et des arguments convoquant des références dans des domaines de connaissances identifiables.* »



(Lange et al., 2007, p. 7-8).

12 Olivier Morin cite Dewey (1933) pour définir la pensée réflexive de la façon suivante : « *Les raisonnements à l'oeuvre sont ainsi informels, en ce qu'ils ne produisent pas une démonstration, mais une réponse spécifique à un collectif et à un contexte. Ils procèdent de la pensée réflexive (Dewey, 1933) ne suivant ni une logique déductive (qui partirait de lois universelles pour aller vers des explications ou des prédictions), ni une logique inductive (qui partirait des observations pour élaborer des théories universelles), mais constituant une démarche abductive en ce qu'elle vise l'élaboration d'une structure d'intelligibilité dans un contexte déterminé.* » Morin in Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017, p. 66.

13 Kelly (1986) distingue plusieurs types de postures de l'enseignant : neutralité exclusive (pas d'enseignement des QSV), partialité exclusive (intention délibérée d'emmener les élèves vers un point de vue particulier), impartialité neutre (enseignant doit rester neutre et ne pas dévoiler sa position mais pour elle position illusoire), impartialité engagée (idem qu'avant sauf qu'enseignant dévoile son point de vue et en discute).

14 Les auteurs s'appuient sur une littérature anglo-saxonne riche et se rapportent essentiellement aux travaux de Zeidler, Sadler et Fowler entre autres.

15 « *En d'autres termes, on peut considérer les conceptions ou représentations comme les indicateurs de surface d'obstacles plus profonds qui expliquent leur résistance.* » (Peterfalvi, 2001, p. 34)

16 « *l'homo contemplator* », dans l'Antiquité, davantage spectateur de sa destinée ou des manifestations naturelles (qu'elles soient d'origine naturelle ou en partie anthropique) qu'acteur potentiel ; « *l'homo dominator* », dans la modernité (17ème et 18ème siècles) qui doit se rendre comme maître et possesseur de la nature ; Au 20ème siècle, « *l'homo abutor* », celui qui consume pleinement les ressources et dont il faut donc limiter la puissance de nuisance et « *l'homo procurator* », l'intendant, l'administrateur ou régisseur de la nature qui conçoit la *meilleure façon de* « gérer » rationnellement la nature ; *vers* « *l'homo sociator* » du 21ème siècle, dans le sens d'un homme qui collabore, qui partage, communique, travaille en commun (Auteur, 2017).

Table des illustrations



Titre

Schéma présentant les différentes tensions et plans en jeu sur la question de la neutralité dans l'enseignement des QSV

URL

<http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/19168/img-1.jpg>

Fichier

image/jpeg, 52k

Pour citer cet article

Référence électronique

Carole Voisin, « École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 64 | 2022, mis en ligne le 15 juin 2022, consulté le 30 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/19168> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.19168>

Auteur

Carole Voisin

CREN, Université de Nantes

Articles du même auteur

L'éducation à l'environnement : l'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 48 | 2018



Droits d'auteur



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/>

